



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Tesis doctoral

Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social

Estrategias Didácticas en la supervisión de las prácticas profesionales en la formación de trabajadores sociales.
Un estudio en tres universidades de Santiago,
Región Metropolitana – Chile

Wendy Martiza de Lourdes Godoy Ormazábal

Enric Roca Casas
Director

“... Creo que todo en la vida es o puede ser objeto de aprendizaje; todo se puede aprender y todo está por aprender. Soy pragmático y esto significa que creo y sostengo que todos los aprendizajes se vehiculan a través de las propias experiencias y que, de la intensidad con que dichas experiencias nos impactan, se deriva el grado de significación que adquieren dichos aprendizajes para nosotros. Las experiencias son el resultado de nuestra interacción con los ambientes físicos y socioculturales en los que nos hallamos inmersos. Desde mi punto de vista, una experiencia es una interacción situada en un contexto sociocultural, sea físico o virtual, en el que hay objetos o personas”. Tomado del capítulo 1. “Cuando el Camino queda lejos” del libro “Camino a Santiago” de Xavier Úcar, 2010.

RESUMEN

La presente investigación aborda el proceso de supervisión que se desarrolla en tres Escuelas de Trabajo Social, de la Región Metropolitana, específicamente en la ciudad de Santiago de Chile. Es a partir de la información recogida, en particular de las entrevistas realizadas a docentes universitarios, que se describen y analizan las estrategias didácticas y metodológicas incorporadas en el proceso de supervisión de las prácticas profesionales de los estudiantes de la carrera de Trabajo Social, buscando aquellas recurrencias y diferencias en los relatos de los docentes que permitan lineamientos que orienten la formación práctica de los trabajadores sociales en Chile, incorporando una perspectiva didáctica reflexivo-crítica.

Con los resultados de este trabajo, se busca contribuir a perfeccionar y /o modificar el sistema de supervisión vigente. Para ello, se pretende aportar insumos para diseñar estrategias de supervisión idóneas, respecto a los contextos de la práctica profesional que incidan en la formación profesional de los trabajadores sociales.

Palabras clave: Trabajo Social; Didáctica; Práctica Profesional; Formación Universitaria; Supervisión

ABSTRACT

The present investigation approaches the process of supervision that develops in the Social Work department. It is from the accomplishment of interviews semistructured to teachers of practices that will describe and analyze the didactic and methodological strategies incorporated in the process of supervision of the professional practices of the students of the career of Social Work, looking for those repeat and differences in the statements of the teachers who allow to establish limits that orientate the practical formation of the social workers in Chile, incorporating a didactic reflexive-critical perspective.

With the results of this work it is important to contribute to perfecting and / or modifying the system of in force supervision, to do this, we try to contribute inputs to design suitable strategies of supervision to the contexts of the professional practice, which reach to a vocational training of the social workers.

Keywords: Social Work; Teaching; Professional Practices; University Education; Supervision

PRESENTACIÓN

Esta investigación se inscribe en el contexto de las transformaciones que ha vivido la educación universitaria chilena durante la última década, con la instalación de un modelo por competencias. Como se sabe, ha sido parte de una serie de cambios que han buscado impactar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuya principal característica es el paso de un modelo de enseñanza a otro de aprendizaje. Este nuevo enfoque exige, de manera significativa, el diseño de nuevas actividades curriculares y, en consecuencia, en el ejercicio de la docencia.

Sin embargo, es importante recoger aquellas experiencias que históricamente se han venido desarrollando en la formación universitaria, y que han sido escasamente visibilizadas y que a la luz de los cambios adquieren una nueva connotación, como son aquellas asignaturas denominadas comúnmente “prácticas”, que se han estructurado desde una metodología centrada en el aprendizaje situado en contextos del ejercicio profesional.

Desde este estudio se analizan las metodologías y recursos didácticos que utilizan los docentes supervisores de las prácticas profesionales, en tres carreras de Trabajo Social en universidades chilenas; con el objeto de aportar información reveladora, que permita ampliar el debate sobre la docencia universitaria en contextos de cambio desde un prisma reflexivo.

Todos estos cambios han llevado a plantearse el rol de las universidades en la sociedad actual; enfatizando la necesidad de articular una relación permanente con el entorno, exigiendo, por lo tanto, una docencia situada en el contexto actual. En este sentido, se requiere hoy en día de instituciones que estén en un permanente diálogo con aquellos organismos e instituciones que reciben a los estudiantes durante la formación, para asegurar de este modo un desempeño adecuado y pertinente.

En el marco teórico, se aborda un conjunto de conceptos que fueron enriqueciendo el trabajo de campo que, a su vez, fue ampliando y tornando más compleja la reflexión de estos constructos iniciales.

Entre los conceptos analizados se encuentran: la práctica y la práctica reflexiva; la supervisión docente, la didáctica y las estrategias metodológicas, enmarcados en un contexto de cambio de las universidades chilenas como punto de partida.

La metodología usada fue cualitativa, incorporando la entrevista semiestructurada como técnica principal para acceder a los datos requeridos que, luego de un análisis riguroso, aportará elementos para diseñar una propuesta de formación en docencia universitaria que incorporara esta perspectiva situada del aprendizaje, como alternativa que permite superar esta mirada dicotómica entre teoría y práctica, propia de carreras como la de Trabajo Social.

Los resultados muestran que, a partir de los relatos de los docentes, fue posible rescatar aquellos elementos constitutivos de un proceso de enseñanza y aprendizaje situado (Díaz, 2006), reconociendo también una didáctica específica, que recupera e integra las particularidades de los contextos de intervención profesional, como parte del proceso de formación en Trabajo Social.

Finalmente es importante señalar, que se ha usado un lenguaje escrito masculino, para evitar un lenguaje sexista que diferencia lo femenino de lo masculino, pero que no es inclusivo de otras expresividades sexuales. Por lo tanto al usar se optó por usar el artículo “los”, para acoger la diversidad.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis forma parte de una trayectoria donde confluye el pensamiento de un número incalculable de amigos, compañeros de trabajo y ciudadanos con quienes a lo largo de estos años compartí, construí, desarmé y he vuelto a organizar; por ello agradezco a muchas personas que han formado parte de mi historia, para todos ellos, mi sincero reconocimiento.

Sin embargo, no puedo dejar de personalizar en algunos que siempre me han acompañado como mi familia: Víctor Hugo, mi compañero de ruta; María Jesús, José Javier, Nicolás y Josefina, mis hijos, a quienes les agradezco por su paciencia y por los fines de semana robados.

A mis amigos, María Luisa y Eusebio, Saúl, Julio y Lina con quienes compartimos largas conversaciones e iniciamos este camino. A Domingo, por su ánimo y orientaciones generosas. A Catalina, por las conversaciones y revisiones de este documento. Aida, por sus energías positivas y acompañamiento permanente.

A mis profesores, un especial reconocimiento al Doctor Jaume Sarramona y al Doctor Enric Roca, por su preocupación y aliento para que siguiera avanzando.

Finalmente, a mi madre, por su perseverancia y fortaleza para educarme e inculcarme el amor por aprender.

Tabla de contenido

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN .	10
1.2 Definición del problema de investigación.....	15
1.3 Justificación del problema de investigación.....	19
1.4 Pregunta de Investigación	21
1.4.1. Preguntas derivadas.....	21
1.5. Objetivos	21
1.5.1 Objetivo General	21
1.5.2 Objetivos Específicos.....	22
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	23
Introducción	24
2.1 Contexto de la investigación	24
2.1.1 La educación universitaria en un contexto de cambio	24
2.2 Enfoque por competencias como tendencia de la universidad globalizada.....	30
2.4 La práctica en formación profesional.....	44
2.5 La supervisión como campo de la pedagogía universitaria.....	54
2.5.10 Modelos orientadores para el desarrollo del proceso reflexivo.....	84
2.6 Relación universidad / mundo profesional.....	87
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	94
Introducción	95
3.1 Tipo y enfoque metodológico	95
3.2 Recogida de datos: selección de la muestra	97
3.2.1 Selección de los informantes.....	98
3.3 Plan de Análisis.....	104
3.3.1 Análisis de producción de información de fuentes primarias	104
3.3.2 Análisis de producción de información de fuentes secundarias y primarias.....	107
3.4 Trabajo de campo.....	108
3.4.1 Duración de las carreras Trabajo Social estudiadas	108
3.4.2 Perfil Académico de los docentes supervisores entrevistados	110

CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	113
Introducción	114
4.1 Presentación de resultados. Universidad n°1	114
4.1.1 Breve descripción de la universidad y de la carrera n°1	114
4.1.2 Perfil de Egreso de la carrera n°1	115
4.1.3 La práctica profesional en el proceso de formación	115
4.1.4 Perfil de las docentes entrevistadas	117
4.1.5 Análisis de la carrera n°1	117
4.1.5.1 Fase I: Descripción del proceso de práctica profesional: forma de trabajo	120
4.1.5.2. Fase II: Acompañamiento. La didáctica de la supervisión de la práctica: desde las metodologías de intervención a la práctica integrada.....	125
4.1.5.3. Rol de mediación Fase II: los docentes en las instituciones.....	138
4.1.5.4. Comprensión de la Supervisión.....	142
4.1.5.5. Comprensión de la práctica profesional	146
4.1.5.6. Evaluación del proceso de práctica	155
4.1.5.7. Los estudiantes: un estudiante mutante	156
4.1.5.8. Tensiones de la práctica	157
4.1.6. Relación universidad-campo laboral desde la práctica profesional.....	159
4.1.7. Sugerencias de Mejora	160
4.2. Presentación de resultados universidad n° 2	163
4.2.1 Breve descripción de la universidad y de la carrera n°2	163
4.2.2 Perfil de Egreso de la carrera n°2.....	163
4.2.4 Perfil de los docentes entrevistados.....	164
4.2.5.1. Fase 1: Descripción del proceso de práctica profesional: forma de trabajo	167
4.2.5.1.2 La gestión del programa: el trabajo en equipo	171
4.2.5.2. Fase II: Acompañamiento. La didáctica de la supervisión de la práctica: algunos elementos para su configuración	173
4.2.5.7. Relación universidad campo laboral desde la práctica profesional.....	197
4.2.5.8. Sugerencias de mejoras	198
4.3 Presentación de resultados universidad n°3.....	199
4.3.1 Breve descripción de la universidad y de la carrera n°3.....	199

4.3.2 Perfil de Egreso de la carrera n° 3	199
4.3.3 La práctica profesional en el proceso de formación	200
4.3.4 Perfil docentes entrevistados carrera N° 3	201
4.3.5 Análisis Carrera n° 3.....	202
4.3.5.1.Fase I: Descripción del proceso de práctica profesional: formas de trabajo.	203
4.3.5.2 Fase II: Acompañamiento. La didáctica de la supervisión de la práctica profesional: algunos elementos para su configuración.....	205
4.3.8. Relación universidad campo laboral desde la práctica profesional	226
4.3.9. Sugerencias.....	229
CAPÍTULO V: ANÁLISIS FUENTES SECUNDARIAS COMPLEMENTARIAS UNIVERSIDAD 3.....	234
CAPÍTULO VI: ANÁLISIS COMPARATIVO	245
Introducción	246
6.1 Caracterización de las estrategias didácticas y metodológicas significativas en la supervisión de la práctica, desde una perspectiva crítica – reflexiva	246
6.1.1 Aspectos comunes y diferenciadores de la noción de práctica profesional.....	247
6.2.1 El diálogo como dispositivo estratégico en la supervisión de la práctica profesional....	256
6.2.2 Cuestionamiento a las metodologías de enseñanza aprendizaje previas a la Práctica profesional.....	256
6.2 Aportes de la supervisión de práctica profesional en la integración teórico-práctica de los estudiantes	257
6.2.1 Aportes de la supervisión de la práctica profesional en el desarrollo de la competencia crítica en los estudiantes.....	257
6.2.2 Estrategias didácticas de supervisión de la práctica desde una perspectiva reflexiva	258
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES	261
CAPÍTULO VIII: LINEAMIENTOS DE UNA PROPUESTA DE SUPERVISIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA REFLEXIVA	269
BILIOGRAFÍA	281
CAPÍTULO IX: ANEXOS.....	293
ANEXO N° 1: ANEXO METODOLÓGICO	294
1.1. Selección de universidades:	294
ANEXO N°2: DISEÑO DE INSTRUMENTO	301
ANEXO 3: FORMATO FICHA ACADÉMICOS ENTREVISTADOS	303

ANEXO N° 4: INSTRUMENTOS EVALUACIÓN, CARRERA DE TRABAJO SOCIAL UNIVERSIDAD N°3	304
ANEXO N°5 LISTA DE CUADROS.....	333
ANEXO N° 6: LISTA GRÁFICOS DATOS CUANTITATIVOS:.....	334
ANEXO N° 7: LISTA DE FIGURAS:	335
ANEXO N° 8: LISTA DE ESQUEMAS	337
ANEXO 9: TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTAS DOCENTES DE PRÁCTICA	338

**CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS
DE INVESTIGACIÓN**

1.1 Contexto de la investigación

Esta investigación se enmarca en las transformaciones que ha vivido la educación universitaria chilena durante la última década. Como se sabe, ésta ha sido parte de una serie de cambios que han generado modificaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuya principal característica es el paso de un modelo de enseñanza por conocimientos a otro de aprendizaje por competencias. Este nuevo enfoque influye de manera significativa en la manera de diseñar las actividades curriculares y de incorporar el conocimiento en el proceso educativo, pero también en la forma de concebir el rol esperado de los docentes universitarios y en la relación de las universidades con los entornos profesionales.

Así, el modelo tradicional que sitúa a la universidad como garante del desarrollo del conocimiento y, por sobre de todo, como la entidad a cargo de formar a los profesionales que requería el Estado-Nación (Mora, 2004), hoy se encuentra en entredicho. Actualmente, estaríamos transitando desde la era de la información a otra conceptual que se caracteriza por considerar la creatividad, la empatía y la visión global (Cabero, 2010), como elementos relevantes del proceso educativo, desafiando el modelo tradicional de educación universitaria que propicia el desarrollo de las capacidades lógicas, desde una perspectiva lineal que sería propia de la era de la información (Cabero, 2010).

Aparece, entonces, un imperativo de cambio en las universidades, orientado a acoger e incidir con flexibilidad (Mora, 2004) en los nuevos desafíos que implica la formación de las nuevas generaciones de profesionales. Brunner, señalaba, ya en el año 2006, que el conjunto de los cambios que estarían afectando a las universidades se relacionaba con la explosión del conocimiento, la diversificación de la demanda por acceso a la educación superior, la instalación de sistemas de aprendizaje a lo largo de la vida, el cambio en los mercados ocupacionales que demandan nuevas competencias, la internacionalización de la educación y la disminución de los recursos públicos, aparejado con el aumento del aporte económico de las personas para educarse.

Mora (2004), por su parte, manifestaba hace poco más de una década, que las universidades debían cambiar algunos aspectos de su quehacer para dar respuestas adecuadas a las transformaciones del contexto, resaltando, entre otras, la necesidad de ajustar el modelo educativo, siendo necesario rediseñar las actividades curriculares y las opciones filosóficas, pedagógicas y didácticas que orientan las prácticas docentes. De este modo, los planes de formación deberían transitar desde antiguos paradigmas de enseñanza a otros contextualizados en el aprendizaje permanente, teniendo presente que, como señala el

autor, el mercado de trabajo de la era industrial es muy distinto al de la sociedad del conocimiento, o de la denominada *Era Conceptual* (Pink, 2008: 1, citado en Cabero, 2010).

Diversos autores y organismos internacionales se han sumado, tarde o temprano, a este proceso de resignificación de la educación en un mundo globalizado y de cambios vertiginosos. El informe de Jacques Delors (1997) anunciaba aquellos aprendizajes que la educación debería hacerse cargo, traspasando las fronteras de lo meramente cognitivo. En este contexto, proponía cuatro dimensiones de estos nuevos saberes: saber ser, saber conocer, saber estar y saber convivir. Por su parte, Morín, ya en 1999, señalaba la necesidad de centrar la mirada en la construcción de un pensamiento complejo y en una nueva relación entre los seres humanos. La UNESCO, agregaba que “Las instituciones de enseñanza superior tendrán que mostrarse más flexibles para adaptarse a las necesidades de la sociedad y preverlas” (2005:106), incorporando con ello, la necesidad de contar con una educación pertinente a los nuevos tiempos.

Por otra parte, recientemente, Hernández (2011) señaló que el sistema educativo actual pretende “construir un puente entre formación y empleo, por un lado y, entre formación académica y formación práctica, por otro” (Hernández, 2011: 424).

La relación entre empleo y formación es una preocupación relativamente nueva y, según Vidal (2003), surge, al menos en Europa, debido al aumento creciente de graduados/as de las universidades y las oportunidades de trabajo que les ofrece la sociedad.

A partir de los aportes de estos autores, se evidencia que los procesos de enseñanza y aprendizaje son más complejos que la mera transmisión de conocimientos. Se asume actualmente que el aprendizaje es un “proceso activo y no pasivo, donde la participación del estudiante es clave” (Cabero, 2010). Se releva, de este modo, una clara preocupación por un modelo tridimensional del proceso educativo que incluye, además de la construcción del conocimiento, el dominio procedimental y metacognitivo del mismo para enfrentar los problemas de la práctica, en conjunto con el desarrollo de las denominadas “capacidades blandas” o del ser y del convivir, que se expresan en el aprendizaje de competencias relacionales (Boggino, 2007).

Por otra parte, somos testigos de un número importante de esfuerzos teórico-comprensivos que apuntan a dotar a los cambios requeridos en educación de un adecuado soporte epistémico-pedagógico, ya sea por recuperación o rescate de viejas ideas, como por el surgimiento de nuevas propuestas educativas que amplían y tensionan la mirada de lo

educativo. En el primer caso, encontramos, por ejemplo, la relectura y vigencia de los aportes de Paulo Freire (1998) y John Dewey (1989); ambos convergiendo en el interés por prácticas educativas basadas en la reflexión, la participación y las características de contexto del que aprende (Araujo, 2014); (Trilla, 2012). En el segundo caso, observamos intentos por relevar todas las dimensiones de la persona que aprende siguiendo enfoques comprensivos más holísticos, complejizadores, integrales o coexistentiales, siendo ejemplo de ello, los trabajos de H. Maturana y J. Casassus, en Chile (Maturana, 1990; Casassus, 2007) y los escritos de D. Goleman y H. Gardner en el mundo anglosajón (Goleman, 1998); (Gardner, 2001). También los esfuerzos de Siemens (2005 y 2006, citado en Cabero, 2010), concentrado en conectar “una serie de principios de la teoría del caos, con la de redes, la complejidad y la auto organización, para explicar las relaciones que los alumnos establecen con los objetos de aprendizaje” (Cabero, 2010).

A la luz de estas transformaciones y cambios en las universidades, recientemente, se ha abordado la docencia universitaria como un campo específico de investigación en Chile, poniendo el acento en nuevas dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje en la formación universitaria (UCSH, 2010; INACAP, 2013), con especial atención en el diseño de actividades curriculares y de prácticas pedagógicas de corte co-constructiva, que implica reconocer, en escenarios de alta complejidad como el actual, necesariamente, que los procesos de enseñanza y aprendizaje se construyen en conjunto con otros (Berger y Luckmann, 1995), demandando una nueva relación educativa, intersubjetiva y situada (Garrido, 2010), en contextos donde la tecnología figura en la vida cotidiana y, por consiguiente, en el proceso educativo (Garrido, 2013).

Esta última perspectiva aboga por la creación de entornos de aprendizaje permanentes, proactivos y, por ende, intersubjetivos, que demandan una nueva relación entre docentes y estudiantes, donde estos últimos pasen a ser los protagonistas de su aprendizaje. Lo anterior, involucra diseñar actividades educativas que ubiquen al estudiante en el centro del aprendizaje, convirtiéndolo en un agente activo y crítico.

Asociado a lo anterior, se advierte un cambio en la expresión de los contenidos formativos y en los propósitos educativos, transitando desde la tradicional transmisión de conocimientos al aprendizaje por competencias; esto significa una nueva y desafiante forma de pensar, diseñar, operacionalizar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, dicho de otro modo, una didáctica distinta y resignificada que sitúe a los estudiantes como centro del aprendizaje; poniendo el acento en la expresión aplicada y reflexionada del

conocimiento por parte del que aprende. Así, se considera competente ya no sólo al que sabe, sino al que sabe que sabe y sabe qué hacer con lo que sabe.

Este cambio no ha estado exento de dificultades, pues, implica no sólo un movimiento a nivel académico y organizativo sino que, también, de las culturas académicas. En lo que a formación se refiere, la educación universitaria solo se había preocupado de la transferencia del conocimiento teórico en detrimento de aquel que contribuya a integrarse al mundo del trabajo, tal como queda ejemplificado en diversos estudios realizados por la Universidad de Granada en España, en los cuales se expresa que “La mayoría de los pregraduados advierte en su formación una orientación muy académica, permitiendo escasas posibilidades de aplicar los conocimientos adquiridos” (Gallego, 2003:114).

En esta línea, otros estudios realizados por Mora (2004), con estudiantes españoles, franceses e italianos, señalan que existiría en las universidades una alta valoración por la transmisión de conceptos y teorías, en desmedro de un tipo de aprendizaje que denominan autónomo; dicho de manera directa, que se adquiere en forma independiente y que contribuye al desarrollo de competencias comunicacionales, relacionales y de habilidades sociales, así como para el uso del conocimiento referido a la solución de problemas.

Aunque los resultados de estas investigaciones se refieren a la década de los noventa en países europeos, para el caso de Chile tienen plena vigencia puesto que nuestro país se encuentra, de manera incipiente, transitando desde un modelo centrado en la enseñanza a otro que procura el aprendizaje protagónico de los estudiantes. Este cambio de paradigma se ha producido “por la disponibilidad de fondos concursables que apoyan enfoques docentes más centrados en el aprendizaje que en la enseñanza” (Zúñiga y otros, 2014: 22), principalmente desde la instalación en la educación universitaria de la formación por competencias.

Si comprendemos que el aprendizaje es la manera cómo se percibe y se comprende el mundo y cómo se atribuye significado (Marton y Booth 1997 en Fry, Ketteridge y Marshall 2009; Zúñiga y otros, 2014: 22), sobre el mismo, la educación universitaria se orienta, actualmente, a la atribución de significado de los actores protagónicos en la educación, como son los docentes y estudiantes, a los procesos de aprendizaje, teniendo presente que uno de los principales objetivos de las universidades es “lograr la formación de personas con un alto grado de excelencia en un campo profesional o área del conocimiento, de modo que puedan ejercer liderazgo en su futuro ámbito de acción” (Zúñiga y otros, 2014: 22).

Tomando en cuenta el debate anterior, las actividades curriculares denominadas “prácticas” en los planes de formación de profesionales universitarios, se constituyen en un espacio pedagógico por excelencia para desarrollar competencias laborales con calidad y liderazgo (Zúñiga y otros, 2014). Por lo tanto, con una propuesta didáctica más próxima a la corriente constructivista-crítica, que reconoce que el conocimiento se construye en la interacción con los otros y en un contexto determinado.

Teniendo presente el intenso escenario de cambio que está viviendo la educación universitaria, que exige una educación renovada (Espinoza y otros, 2013), cada vez más articulada con los desafíos que cada profesión le impone a la formación, se reconoce la necesidad de nuevos dominios en los docentes, para transitar, desde un modelo de enseñanza –también conocido como enfoque deductivo– donde prima un enfoque teórico acumulativo (Korthagen, 2010), a otro de aprendizaje, cuyos componentes son el desarrollo de la creatividad y la innovación, en el marco de la formación por competencias, desafío que ha asumido, durante la última década, la educación universitaria en Chile.

En esta investigación se abordan, como objeto de estudio, las actividades curriculares denominadas “prácticas profesionales”, en tanto le permiten a los estudiantes y académicos producir diálogo entre la formación y el mundo del trabajo, destacando la tarea central de los docentes que están a cargo de guiar dicho proceso, significando el valor que le atribuyen a este rol en tanto formadores de trabajadores sociales.

Las prácticas deben ser comprendidas como actividades curriculares que las carreras de Trabajo Social consideran en sus planes de formación, en distintos semestres, desde sus orígenes como profesión (Fernández, 1997). Sin embargo, se ha optado aquí por focalizar este estudio en el último nivel de práctica, pues, permite analizar el proceso en la etapa final, considerando que los docentes supervisan a estudiantes que poseen una mayor experiencia acerca del ejercicio de la profesión.

1.2 Definición del problema de investigación

Recogiendo los desafíos que interpelan a la educación universitaria, esta investigación se sitúa desde el trabajo pedagógico/didáctico que desarrollan los académicos en las actividades curriculares, denominadas prácticas, y la incidencia que éstas tendrían en la inserción laboral de los estudiantes que se están formando como trabajadores sociales.

Esta función académica se ha denominado, en el caso chileno, “supervisión”, y al y la docente que está a cargo de esta actividad curricular se le llama “supervisor de práctica”. La tarea principal es la de acompañar el trabajo de los estudiantes, siendo el análisis de la experiencia de la práctica el punto de partida del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta modalidad de trabajo no es nueva en la formación de los trabajadores sociales en Chile, se remonta a 1925, con la creación de la primera Escuela de Trabajo Social llamada Doctor Alejandro del Río, en la ciudad de Santiago, hoy ya desaparecida. Las primeras docentes, de origen belga, fueron quienes aportaron una forma de enseñar esta profesión que luego se expandiría al resto de América Latina.

La supervisión académica es una forma de relación pedagógica/didáctica que ha sido escasamente debatida y sistematizada, sobre todo, por la incidencia que tendría en la formación profesional y la inserción de los estudiantes en el campo laboral. Recogiendo este vacío de reflexión científica, el presente problema de investigación se ubica en el campo de la formación de trabajadores sociales, centrando el foco en el quehacer que desarrollan los docentes que supervisan las actividades curriculares denominadas “prácticas” en las escuelas de Trabajo Social. Interesa reconocer la incidencia de esta actividad académica en el proceso formativo e inserción profesional de los estudiantes de Trabajo Social, en un modelo educativo que está tensionado, en las universidades chilenas, entre la enseñanza y el aprendizaje por competencias.

Cabe señalar que la elección de esta actividad curricular se sustenta a partir de la relación que se establece entre la formación universitaria del trabajo social con el mundo del trabajo. La supervisión se configura en un entramado de relaciones y vínculos que obliga a guiar y orientar a los estudiantes en su aproximación al ejercicio profesional. Éste, a su vez, se confronta con un conjunto de desafíos y tensiones, al acercarse progresivamente al mundo laboral, quedando circunscrito en el espacio donde se desarrolla la supervisión entre los estudiantes y el docente a cargo de guiar el proceso. Dicho de otro modo, esta articulación del currículo formativo con el campo profesional, queda en un ámbito privado, desconocido y sin trascender al currículo formativo de los nuevos trabajadores sociales.

Este estudio, en consecuencia, espera analizar los relatos de quienes supervisan prácticas en las escuelas de Trabajo Social, conocer los fundamentos teóricos y los énfasis metodológicos existentes y los dilemas éticos, en tanto espacio de aprendizaje significativo para la formación profesional e inserción laboral. Con los aportes de esta investigación se espera retroalimentar el proceso de formación de las y los trabajadores sociales en el país.

La práctica que realizan los estudiantes durante la formación contempla en su diseño un espacio y tiempo para que, situados en instituciones donde se ejerce la profesión, se encuentren con otros profesionales y con las personas que son sujetos de atención; ejerciten y reflexionen en torno al trabajo profesional y fortalezcan las competencias profesionales requeridas en el desempeño profesional. Estas prácticas son supervisadas por docentes bajo un protocolo determinado que tiene, según el paradigma que la sustenta, una relación tensa entre teoría y práctica. En este sentido, la perspectiva paradigmática que el docente/supervisor sostiene sobre la profesión y las relaciones de ésta con los saberes y las teorías, influye en la formación.

Considerando los puntos anteriores, la supervisión de la práctica se constituye en uno de los ámbitos de la docencia universitaria que requiere ser abordada con mayores niveles de atención y rigurosidad de los que hasta ahora se han empleado, al menos, en el campo del Trabajo Social. Ello, porque es en estas actividades curriculares donde los estudiantes se van aproximando gradualmente al campo profesional, en un proceso de complejidad creciente de apropiación y desempeño de las competencias y saberes de la profesión, poniendo en tensión la formación teórica y disciplinar recibida en relación a un contexto social específico.

Por ello, lo anterior representa una oportunidad para las escuelas de Trabajo Social y otras afines: actualizar y/o modificar, entre otros, los contenidos de los procesos de formación, organizados en planes de formación, teniendo presente que la supervisión de las prácticas se constituye en uno de los vínculos directos con la realidad social. Como señala Fernández, “ésta ha estado siempre alerta en mantener una interrelación con la realidad profesional de manera que la oportunidad de realizar prácticas profesionales debidamente supervisadas como parte del currículum formativo ha sido una constante en los estudios” (2006: 3).

A partir de lo anterior, se acepta en la presente investigación que la tarea desarrollada por el docente, a cargo de esta actividad curricular de práctica, es de articulación reflexiva y meta-reflexiva (Schön, 2010); (Zeichner, 1993, citado en Cassis, 2011); entre los procesos formativos y las demandas y/o requerimientos del ejercicio de la profesión. Se reconoce también que este es un espacio privilegiado de relación entre la teoría y la práctica, que aporta a la superación del paradigma positivista que separa a ambas, dando a esta última una connotación secundaria, incluso de pre-científica. En el caso del Trabajo Social, a partir de enfoques crítico-constructivistas, se acepta también que su conocimiento, en gran medida, proviene de la práctica, dando paso a un saber profesional construido, donde

ambos son provisionales, en el entendido que su objeto de conocimiento es la intervención en fenómenos y procesos sociales que, por su naturaleza, son dinámicos y situados. Este saber construido es posible solo si se produce un proceso reflexivo en la acción y de la acción (Schön, 1998; Dewey, 1989).

Se origina un nivel de pensamiento que, en palabras de Schön (2010), sería una acción en la reflexión recíproca. Se reconoce que el objeto que guía esta reflexión recíproca es la práctica que realizan los estudiantes y el contenido es, entre otros, los dilemas éticos y los desafíos teóricos y metodológicos del ejercicio de la profesión. A su vez, la reflexión de la acción que plantea se refiere a examinar lo que hacemos, por lo tanto, se provoca en momentos específicos y, principalmente, después de realizada la acción.

Este proceso reflexivo, como espacio pedagógico, pasa a constituirse en un “recurso didáctico que encauza, despliega y facilita el aprendizaje en el ámbito académico” (Pérez, Bazán y Espinoza, 2010:170); dicho de otro modo, es un espacio de aprendizaje complejo que involucra –además de conocimientos– dominio de metodologías y, asimismo, el desarrollo de competencias relacionales y éticas, cuyo objetivo es el desarrollo de un pensamiento crítico sobre los campos y la acción profesional, que se delinea en una ruta didáctica desconocida y oculta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al menos, en la formación de trabajadores sociales en las universidades chilenas.

Como señalan Astorga y Bazán, la didáctica debe ser comprendida como “la disciplina pedagógica que aborda el proceso de enseñanza y aprendizaje” (2011: 1) y la forma como éste se va plasmando en el quehacer del docente, a través de acciones concretas y específicas que implican tomar decisiones sobre qué métodos y técnicas son adecuados y pertinentes de usar en la supervisión de las prácticas. Entonces, interesa indagar las opciones didácticas que diseñan los docentes para supervisar a los estudiantes.

Por otra parte, la integración a la práctica es muy significativa para los estudiantes, puesto que se sitúan en un espacio estratégico de vinculación de la universidad con el mundo del trabajo donde, a su vez, desarrollan y/o potencian la “Incorporación de conocimientos teórico-prácticos y relacionales que son imprescindibles para realizar un aprendizaje adecuado y crítico sobre el ejercicio de la profesión” (Fernández, 2006: 5). Es también en este espacio académico donde se conjuga un conjunto de saberes y estrategias pedagógicas para lograr los aprendizajes necesarios en los estudiantes, de tal modo que les facilite avanzar en su desarrollo profesional.

Cabe considerar que, desde la supervisión, se ponen en tensión un bagaje de conocimientos y habilidades personales y profesionales que, desde las universidades, se han considerado fundamentales para el ejercicio de una profesión y, por tanto, son organizados en un plan de formación. En esta perspectiva, se estima que la práctica sería el lugar de la síntesis entre el “saber, el saber hacer y el saber actuar en forma pertinente” (Corvalán y Hawes, 2004: 2). Entonces, se reconoce que sería el lugar donde se ejercitan las competencias que las propuestas formativas –expresadas en actividad curricular– esperan potenciar y/o desarrollar en los estudiantes.

Recogiendo los planteamientos anteriores, desde esta investigación se busca indagar las estrategias didácticas y metodológicas que usan los docentes universitarios, a cargo de la supervisión de las prácticas y la incidencia que tendrían dichas estrategias en la formación profesional, en particular en la articulación de la relación entre teoría y práctica, y del perfeccionamiento con los requerimientos del mundo del trabajo, a partir del relato que realizan los docentes sobre su propia práctica de supervisión.

1.3 Justificación del problema de investigación

Teniendo presente el conjunto de actores que confluyen en esta actividad curricular y la relación que se produce entre la formación académica y el ejercicio profesional, la práctica pasa a constituirse en el espacio privilegiado de vinculación de la formación con el mundo del trabajo profesional, espacio que es necesario analizar en un contexto de cambios que están ocurriendo en las universidades chilenas a partir de una actividad curricular. Considerando que ésta incluye el ámbito laboral profesional como parte constitutiva para su desarrollo, sobre todo, en la tarea docente de supervisión.

Esta pretensión investigativa está avalada por la literatura reciente en la que se observa que este es un tema escasamente debatido durante los últimos años. Entre quienes han manifestado interés en la supervisión, destacan los planteamientos de Kisnerman (1999), quien, desde una perspectiva construccionista, hace énfasis en la supervisión grupal como espacio de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de Trabajo Social. Por su parte, Tonôn y otros (2004), se han referido a la supervisión como parte de la formación en Trabajo Social; empero, son ellos también quienes señalan que éste ha sido un campo olvidado, agregando incluso que, en algunas universidades, ni siquiera existe en los planes de formación, ni menos aún, un espacio formativo para quienes ejercen como supervisores. Carballeda (2007) analiza este concepto situándolo desde la reflexión de la intervención en

lo social, cuyo principal énfasis lo constituye el develar las injusticias sociales de esta índole.

Por otra parte, experiencias como las de Puig (2009) en España y Robles (2011) en Argentina, han aportado conocimientos a un campo específico de la supervisión de equipos de profesionales en ejercicio, cuyo patrón común es la reflexión de la acción profesional situada. En otras palabras, el contenido de la supervisión se produce a partir de la reflexión de los profesionales, sobre las tensiones, conflictos éticos, epistemológicos y metodológicos que surgen al desarrollar procesos de intervención profesional en contextos afectados por problemas sociales diversos.

Zabalza, refiriéndose al tutor/a universitario/a, denominado también supervisor/a, señala que “se trata de una función borrosa y de escasa previsibilidad” (2006:130). Dicho de otro modo, reafirma la idea de que es un espacio donde cada docente desempeña su rol de la manera que le parece más adecuada, sin mayores directrices que la experiencia previa de haber sido supervisado mientras era estudiante.

Por lo tanto, es adecuado señalar que existiría consenso en que éste es un espacio oculto y escasamente valorado, incluso connotado como una actividad académica de orden menor a una cátedra, llegándose a aceptar que quienes poseen un título profesional estarían en condiciones de supervisar. Por ello, se releva la importancia de investigar, ya que es el espacio académico donde se encuentran la formación otorgada en la universidad con el mundo del trabajo profesional.

Asumiendo que la práctica como actividad curricular se constituye en una especie de eslabón entre la formación universitaria y el mundo laboral, en este estudio interesa averiguar ¿cómo supervisan los docentes las prácticas de los estudiantes que cursan dicha actividad curricular?; ¿qué estrategias pedagógicas y recursos didácticos reconocen los docentes que desarrollan en la supervisión? A partir de lo anterior, ¿estas estrategias u opciones favorecen la relación teoría/práctica?, ¿logran potenciar el pensamiento reflexivo de la práctica? Finalmente, interesa reconocer ¿en qué aporta la supervisión de la práctica al proceso formativo de los trabajadores sociales, desde una perspectiva reflexiva? y ¿qué relación tendría en la inserción al mundo del trabajo profesional?

Con las respuestas a estas interrogantes se busca aportar al mejoramiento de la práctica pedagógica y didáctica de quienes tienen la misión de supervisar las actividades curriculares, denominadas prácticas en los currículos, dotándolas de significado y

contenidos, con el firme propósito de incidir en su proceso de formación reflexiva de los trabajadores sociales. A su vez, interesa nutrir la discusión académica sobre el tránsito de un modelo de formación, basado en la enseñanza, a otro de aprendizaje.

1.4 Pregunta de Investigación

A partir de los interrogantes planteados nos proponemos la siguiente pregunta principal y sus derivadas que guiarán esta investigación:

¿Qué interpretaciones construyen, sobre las estrategias didácticas usadas en la supervisión de las prácticas profesionales, los docentes supervisores universitarios de las carreras de Trabajo Social estudiadas?

1.4.1. Preguntas derivadas

1. ¿Qué estrategias pedagógicas y recursos didácticos reconocen los docentes que utilizan en la supervisión de la práctica profesional?
2. ¿Estas estrategias u opciones favorecen la relación teoría / práctica y la adquisición de competencias profesionales en los estudiantes?
3. ¿En qué aporta la supervisión de la práctica al proceso formativo de los trabajadores sociales, desde una perspectiva reflexiva - crítica?
4. ¿Cuál sería el aporte de la supervisión de la práctica en la inserción laboral de los estudiantes?

1.5. Objetivos

A partir de las preguntas anteriores formulamos los siguientes objetivos para la investigación de esta tesis:

1.5.1 Objetivo General

Analizar las estrategias didácticas incorporadas en el proceso de supervisión de las prácticas profesionales de los estudiantes de la carrera de Trabajo Social, así como las interpretaciones de los docentes supervisores de esta actividad.

Con este objetivo se persigue formular propuestas que orienten la formación práctica, de los trabajadores sociales, con incidencia en la inserción laboral desde una perspectiva didáctica reflexiva- crítica.

1.5.2 Objetivos Específicos

1. Describir las estrategias didácticas que los docentes reconocen en la supervisión de la práctica como significativas para la formación profesional, desde una perspectiva reflexivo-crítica.
2. Identificar los elementos comunes y diferenciadores de las estrategias didácticas, en esta actividad curricular.
3. Identificar los aportes de la práctica profesional para la inserción laboral de los estudiantes.
4. Formular propuestas de mejora para la supervisión de prácticas, en el contexto de la formación de los trabajadores sociales.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

En este capítulo se presentan los conceptos claves que guían esta investigación. Por una parte, la didáctica y las estrategias metodológicas que nutren la estructura que sigue la supervisión. Y, por otra, los conceptos de supervisión, práctica profesional, reflexión crítica e inserción laboral de los profesionales del Trabajo Social, en un contexto de cambio de enfoque del proceso de enseñanza aprendizaje.

A continuación se desarrollan cada uno de estos temas, estableciendo las conexiones con el proceso de enseñanza y aprendizaje del Trabajo Social en un contexto de cambio de la educación universitaria chilena, como punto de partida.

2.1 Contexto de la investigación

2.1.1 La educación universitaria en un contexto de cambio

Los paradigmas desde los que se ha sustentado la formación universitaria moderna entraron en crisis en las últimas décadas del siglo XX. Desde el encuentro de Bolonia (1999), las universidades (no sólo las europeas, sino que paulatinamente las del resto del mundo y también de América Latina), han ido modificando los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que los modelos de gestión, (Gairín y Rodríguez-Gomez, 2011), en pos de ajustar la formación universitaria a los cambios de un contexto.

Este nuevo escenario se caracteriza por su flexibilidad y complejidad, constituyéndose en todo un desafío para los procesos de formación, sobre todo, porque se requiere de una formación cada vez más dinámica, que permita ajustar rápidamente los cambios y asumir las transformaciones que ha vivido la sociedad, cada vez en menos tiempo (Bauman, 2004).

Este proceso de transformación aún se encuentra en pleno desarrollo en América Latina. Para algunos autores, es comparable con aquel ocurrido a principios del siglo XIX, cuando se pasa desde una universidad medieval a una universidad moderna. En esa oportunidad, le correspondió asumir las transformaciones de la sociedad industrial y, ahora, le está tocando incorporar los cambios de la sociedad global de la información, del conocimiento y de la revolución conceptual.

Actualmente está emergiendo y creciendo un nuevo tipo de universidad que, en el caso chileno, aún se encuentra en tránsito desde un modelo más cercano al napoleónico, que

“tuvo por objetivo formar a los profesionales que necesitaba el Estado–nación burocrático” (Mora, 2004:15); hacia otro que aún no se define pero que se ha ido articulando y acogiendo lentamente –con desarrollos diferentes– las transformaciones de la sociedad global, asumiendo como preocupación la calidad y la pertinencia de los procesos educativos, mediados por criterios de igualdad y equidad en el acceso a la educación superior (Espinoza y González, 2012).

Brunner (2006) registra que las transformaciones que afectan a las universidades son: la explosión del conocimiento, la diversificación de la demanda por acceso a la educación superior, acompañadas de la búsqueda de una personalización de la oferta educativa ante la educación vía *life long learning* para todos, los cambios en los mercados ocupacionales que estarían demandando nuevas competencias, la internacionalización de la educación y la disminución de los recursos públicos, acompañado de la imposibilidad del Estado de financiar por sí solo la educación superior de manera masiva (Brunner, 2006: 1).

2.1.2 Características del nuevo escenario en la educación superior

Las características que debe enfrentar la educación superior en este nuevo contexto, según Mora (2004), son las siguientes:

- a) La Sociedad Global, que implica enfrentar la globalización del mercado laboral en un doble sentido: por una parte, los estudiantes van a trabajar en otros países y, por otra, muchos de ellos se van a desempeñar en su propio país en empresas transnacionales. Así, este tipo de funcionamiento afecta la forma como funcionan las instituciones universitarias, ya que no sólo deberán dar respuesta a necesidades de formación de sus entornos más directos, sino que también incorporar aspectos globales.
- b) Una segunda característica se refiere a que la sociedad actual se define como una sociedad del conocimiento, donde se considera que éste y la tecnología son los que producen un “mayor impacto para el desarrollo económico y social de las comunidades” (Mora, 2004: 21).

Pero estos cambios no son nuevos. Mora, siguiendo a Scott (1996), señala que el entorno de las universidades está cambiando en una sociedad que emerge con las siguientes características:

- ✓ Aceleración de la innovación científica y tecnológica.
 - ✓ Rapidez de los flujos de información en una nueva dimensión del espacio y del tiempo.
 - ✓ Otro elemento a considerar es la velocidad a la que circula el conocimiento, lo que afecta la estabilidad de las profesiones, convirtiéndolas con mayor rapidez en obsoletas y, por sobre todo, el tipo de saber en el cual se sustenta cada una de ellas. Las universidades se verán cada día más expuestas a la competencia global en distintos ámbitos.
- c) Una tercera característica se refiere a la masificación de la formación universitaria, denominada “la Universidad Universal”. Este mismo autor indica que las universidades de hoy están formando a una gran parte de la población y ya no sólo a las elites, como ocurría en los siglos anteriores. En sentido estricto, han pasado a ser universales, a lo menos, en tres aspectos:
- ✓ El primero: es su extensión a distintos lugares del planeta, haciendo ya casi innecesaria la movilidad física;
 - ✓ El segundo: es la diversificación del tipo de público que atiende. Al existir una oferta a la largo de la vida, es posible la convivencia entre jóvenes, adultos y adultos mayores en un mismo espacio educativo.
 - ✓ El tercero: en todos los países subdesarrollados existen ofertas de estudios universitarios por lo que los jóvenes de estos países, que terminan su enseñanza secundaria, tienen mayores oportunidades de acceso a la educación superior (Mora, 2004).
- d) Un cuarto rasgo lo constituye la emergencia de un nuevo modelo de universidad que sea capaz de competir en un mundo globalizado; mediado por la universalidad, es decir, que pueda servir a todos y en todo momento y dando respuesta a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento.

2.1.3 Cambios en las universidades

De igual modo, Mora (2004) plantea que las universidades deben innovar para dar respuestas adecuadas a las transformaciones del contexto:

- a) Cambio del modelo educativo, de la enseñanza al aprendizaje: las adecuaciones de los planes de formación, transitando desde antiguos paradigmas de enseñanza a otros contextualizados en un aprendizaje permanente, considerando los cambios del mercado de trabajo actual que, entre otros, se ha caracterizado por la definición de competencias por sobre la especificidad de las profesiones. Actualmente, se requiere enfrentar multidisciplinariamente los nuevos puestos de trabajo, de allí que el trabajo en equipo aparece como una condición necesaria y transversal.

Además, los conocimientos se convierten en obsoletos rápidamente. Por lo tanto, los modelos pedagógicos tradicionalmente usados, que consistían en la transmisión del conocimiento para aprender una profesión, ya no son suficientes. El desafío vigente es “crear un entorno de aprendizaje continuo alrededor de los estudiantes que les capacite para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, y que le permita permanecer receptivos a los cambios conceptuales, científicos y tecnológicos que vayan apareciendo durante su actividad laboral” (Almada, Rivas y Troquet, 2009: 6).

Lo anterior, obliga a ubicar a los estudiantes como centro del aprendizaje, reconociéndole como un agente activo y responsable de su proceso formativo a lo largo de la vida, valorando “que cada persona aprende de una manera específica y conocemos que cuanto más individualizamos la enseñanza –es decir, más la ajustamos a las características del alumno– conseguimos mejor aprendizaje” (Roca, 2010: 95).

Recogiendo estos planteamientos, las asignaturas denominadas “prácticas” que consideran los currículos –o denominados *practicum*– son espacios pedagógicos “privilegiados” para abordar los nuevos desafíos que ha implicado el cambio en los escenarios en la educación superior, en particular, en la creación de entornos de aprendizajes que reconocen la particularidad de cada estudiante; situados y contextualizados; y que relacionan el campo laboral con la formación académica.

- b) Cambios objetivos: de los conocimientos a las competencias. Este aspecto ha necesitado un replanteamiento a nivel de los objetivos. Tradicionalmente, se habían situado en un carácter más teórico, para pasar a otros enmarcados en el campo de las competencias que incorporan no sólo conocimientos, sino que también consideran las actividades y las actitudes necesarias para desempeñarse adecuadamente en el mundo del trabajo.

Teniendo claro que las universidades están en pleno desarrollo de estrategias para enfrentar los cambios señalados, se instalan en la actualidad otros temas como: calidad, equidad y pertinencia de la formación (Brunner y Villalobos, 2014) ante el masivo ingreso a la educación superior que, en el caso chileno, se ha traducido en el aumento de matrícula en las universidades. Tal como lo señala Torre (2015) en 1980 la matrícula en educación superior era de 118.978 estudiantes y en el 2011 llegó a una cifra histórica, cercana al millón; demostrándose con ello que, en tres décadas, creció prácticamente 10 veces.

Reconociendo todos estos cambios, en el caso de América Latina y, en particular, en Chile, se están incorporando de manera progresiva pero diferenciada en las distintas universidades enfoques de formación universitaria por competencias; impulsados primero por el proyecto Tünning para América Latina y El Caribe, que luego fue acogido desde el Ministerio de Educación, apoyado por las políticas del Banco Mundial y de la OCDE (Ministerio de Educación Chile, 2014).

Todo este proceso también ha empujado a las universidades para que establezcan un diálogo permanente con las instituciones y organismos que emplean a sus egresados, buscando información, cada vez más actualizada, para conocer los requerimientos y exigencias del campo profesional así como el modo de articularlas con las propuestas de formación diseñadas.

Los cambios acaecidos durante las últimas décadas han tensionado el sentido de la formación universitaria, llevando a replantearse, incluso, la forma de orientar los procesos de enseñanza aprendizaje y la pertinencia de las metodologías para enfrentar los desafíos actuales (Brunner y Villalobos, 2014). Barbero (2003), hace más de una década, señalaba que era importante reconocer, como parte del proceso educativo, no sólo los conocimientos académicos sino que también los saberes socialmente útiles, como son aquellos saberes lógico-simbólicos, históricos y estéticos, a los que él denomina saberes indispensables.

Con esta precisión, reconocía en ese entonces que existiría un cierto desfase entre los saberes lectivos, que se entregan en la academia, con aquellos mosaicos (Barbero, 2003) que circulan en distintos espacios y lugares, fuera del sistema educativo tradicional y que, en sociedades como las actuales, resulta altamente necesario incorporarlos en la formación de los estudiantes, no sólo como estrategia pedagógica, sino para potenciar un conjunto de competencias relacionadas con los procesos de autoformación.

Concatenado con lo anterior, otra de las características asociadas a la formación, planteada por este mismo autor, es el descentramiento que “significa que el saber se sale de los libros y de la escuela” (Barbero: 2003: 19), que pasa desde un conocimiento lectivo a otro construido. Agrega que, un segundo elemento, es la "des-localización/des-temporalización: los saberes escapan de los lugares y de los tiempos legitimados socialmente para la distribución y el aprendizaje del saber" (Barbero, 2003: 28). Todo lo anterior contribuye a reconocer la necesidad de una universidad dinámica que interactúa con el entorno social, político y cultural; una universidad que aprende, que produce, pero que también gestiona el conocimiento (Domínguez, 2001).

Reconociendo que la educación posee un rol fundamental, Delors (1997) enfatiza los cuatro pilares que deberían sustentarla en el siglo XXI –que se encuentran plenamente vigentes– y son:

- ✓ **Aprender a conocer**, “teniendo en cuenta los rápidos cambios derivados de los avances de la ciencia y las nuevas formas de la actividad económica y social”;
- ✓ **Aprender a hacer**, se refiere a “adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles y que facilite el trabajo en equipo... posibilidades de alternancia entre la escuela y el trabajo”;
- ✓ **Aprender a ser**, es decir, a desarrollar un juicio crítico ante las diversas oportunidades y desafíos que se abren en un mundo globalizado. Este autor señala que el siglo XXI “nos exigirá una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo”;
- ✓ **Aprender a vivir juntos**, lo que implica profundizar en el conocimiento mutuo, para compartir los retos del futuro (Delors, 1997: 16 -17).

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, agrega un quinto elemento que es **aprender a emprender**, que implica “el desarrollo de una actitud proactiva e innovadora, haciendo propuestas y tomando iniciativas” (PREALC, 2002: 14).

La articulación de estos cinco pilares es fundamental para la formación de profesionales del Trabajo Social, los cuales desde su quehacer, históricamente, han estado trabajando en realidades que requieren de un proceso permanente de conocimiento reflexivo y de articulación de la teoría con la práctica, permitiendo, con ello, una orientación de su acción con juicio crítico e innovador, en pos de contribuir a profundizar y/o fortalecer los espacios de convivencia social y comunitario más humanos.

En esta misma línea, Nanzhao señalaba que “los valores universales que la educación debería cultivar para promover una ética mundial” (1997: 279), entre otros, serían: el reconocimiento de los derechos humanos, conjugando los derechos individuales con los colectivos; equidad y participación democrática; aceptación del pluralismo cultural como requisito para la cohesión social; preocupación por el bienestar de la humanidad y del planeta; creatividad y mente abierta al cambio; respeto por la igualdad de género y, un sentido de responsabilidad con el cuidado del medio natural y social que se transmitirá a las generaciones futuras. (Nanzhao, 1997)

Estas directrices desafían la educación universitaria a ser capaz de formar nuevas generaciones de profesionales, asumiendo, como postura fundante, el desarrollo de la reflexividad crítica e incorporando la ética social como marco que le otorgue solidez y profundidad, no sólo en el saber hacer, sino que, también, en el saber ser, en aprender a conocer y en el saber convivir, declarados por Delors (1997), como los pilares de la educación. Pero la tarea estaría incompleta si no se desarrolla o potencia una actitud proactiva que impulse, desde una perspectiva colectiva, acciones para el mejoramiento y profundización de una vida en sociedad donde prime el respeto por la diversidad, apostando por una vida más democrática.

2.2 Enfoque por competencias como tendencia de la universidad globalizada

Según la literatura revisada, existen diversos tipos de clasificaciones del concepto de competencias, en tanto cada una de estas alude a aspectos diversos, aunque muchas

similares y/o complementarias entre sí, tal como se puede apreciar en las siguientes conceptualizaciones:

1. Para la Unesco (1999), éstas son “un conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (citado en Argudín, 2005: 12). Dicho de otra manera, se relaciona con un saber hacer una actividad específica que involucra, por una parte, el conocimiento de un ámbito específico y, por otro, el ejercicio de ese conocimiento de tal forma que contribuya a enfrentar los desafíos que implica el ejercicio de una profesión, con idoneidad y equilibrio emocional.
2. Sarramona (2005), relacionando directamente el concepto de competencia a la formación profesional, agrega que es posible aplicar “el calificativo de competente al profesional que en su ámbito de especialización es capaz de resolver los problemas que se le plantean con eficacia y eficiencia. Una actitud competente incluye un saber, al lado de un saber hacer” (Sarramona, 2005: 35); por lo tanto, implica un saber aplicado en contextos particulares.
3. Guy Le Boterf, (2001) enfatiza que es “saber actuar en un contexto de trabajo, combinando y movilizandolos recursos necesarios para el logro de un resultado excelente y que es validado en una situación de trabajo” (citado por Corvalán y Hawes 2003:5), por lo tanto, los análisis de los escenarios y la formación permanente para desarrollar y/o actualizar competencias serían dos ejes centrales en los que debe poner el acento la formación universitaria.
4. A su vez, en Chile, ya en 1999, La Comisión Nacional para la Modernización de la Educación de Chile relaciona la formación por competencias con la agudización del criterio profesional para la toma de decisiones en contextos; refiriéndose a ello, señala: “la competencia profesional no es la simple suma inorgánica de saberes, habilidades y valores, sino la maestría con que el profesional articula, compone, dosifica y pondera constantemente estos recursos y es el resultado de su integración” (citado por Corvalán y Hawes, 2003: 4).
5. Kaluf, (Citado en Cinda, 2004), remarca la acción consciente y con sentido. Al respecto, señala que el campo de las competencias es “un saber hacer con conciencia; un saber en acción; un saber cuyo sentido inmediato no es describir la

realidad sino modificarla; un saber el qué y también el cómo” (2004:16). El énfasis está puesto tanto en el contenido como en lo procedimental, revestidos ambos de una responsabilidad profesional. Señala tres ámbitos de competencias:

- ✓ Competencias Básicas, destinadas a satisfacer necesidades básicas del aprendizaje, incluyendo los conocimientos, las actitudes y las aptitudes para afrontar las tareas y las exigencias de la vida cotidiana.
- ✓ Competencias intermedias o generativas, también llamadas de empleabilidad, relacionadas con el manejo de recursos, la capacidad de trabajo en equipo, concepción sistémica y el uso de tecnologías.
- ✓ “Competencias Laborales, que son aquellas que definen la capacidad de una persona para desempeñar las actividades que componen una función laboral. Estas competencias se adquieren en el trabajo e implican una integración de las competencias previas” (CINDA, 2004: 19).

En esta misma línea, Irigoyen (2003 citado en CINDA, 2004) determina que las competencias básicas se relacionan con el ámbito cognitivo, específicamente alude a aquellas relacionadas con la lecto-escritura y el razonamiento crítico. Al igual que Kaluf, apunta a las competencias genéricas o transversales que son comunes a otras profesiones y, finalmente, se refiere a las competencias específicas o técnicas que se relacionan con el ejercicio particular del saber hacer específico de una profesión.

En este sentido, la formación profesional se orienta al desarrollo de un criterio profesional pertinente para enfrentar las situaciones que la práctica demanda. Se trata de aprender a tomar decisiones sobre el curso de acción a desarrollar.

Si bien, para algunos autores, las competencias solo son demostrables en un escenario laboral, hay quienes han incorporado la distinción con aquellas competencias de egreso que serían de responsabilidad de las entidades formadoras que, además de preocuparse por el desempeño profesional, deben velar por la integridad del ser humano, tanto en su ámbito personal como social.

Dentro de las competencias de egreso, tres serían los ejes considerados:

- ✓ La Formación personal: se relaciona con la capacidad para actuar con autonomía, crecer a lo largo de vida, en los distintos planos, físicos, intelectuales y afectivos.
- ✓ La Formación para vivir en sociedad: se refiere al comportamiento con distintos grupos, que van desde aquellos que conforman la vida privada, como lo es la familia, hasta el mundo público, como puede ser la participación en una agrupación.
- ✓ La Formación para la producción y el trabajo: se refiere al desarrollo de aquellas habilidades que permiten el desempeño en la producción de bienes materiales e intangibles, entre las que se destacan las capacidades tecnológicas, de emprendimiento, habilidades intelectuales, hábitos de cumplimiento y desempeño laboral, capacidad reflexiva–crítica, aprender de la experiencia y actualización permanente.

Una de las clasificaciones más comunes de las competencias de egreso las divide en Competencias Generales y Especializadas. Las primeras, suelen ser comunes a las distintas profesiones, ya que se relacionan principalmente con la interacción humana, como por ejemplo el trabajo en equipo.

1. Las competencias generales, a su vez se subdividen en:

- ✓ Competencias iniciales: aquellas que las universidades pueden y deben desarrollar. Por ejemplo: trabajo en equipo, competencias comunicacionales, adaptación al cambio, actualización permanente.
- ✓ Competencias generales avanzadas: requieren de experiencia, más allá de la alcanzada en las universidades. Dicho de otro modo, sólo se logran en el mundo laboral; por ejemplo: gerente de una empresa.

2. Las competencias especializadas de egreso:

- ✓ Son propias de una profesión y se relacionan principalmente con el aprendizaje de contenidos técnicos, por ejemplo, en el caso de Trabajo Social: el diseño y elaboración de diagnósticos sociales familiares. Se relacionan directamente con el contexto laboral, de allí que en esta categoría se habla de competencias

“contexto-dependiente”, ya que el escenario donde el profesional va a desempeñarse condiciona el ejercicio de la competencia.

Otro referente de importancia, a la hora de definir las orientaciones curriculares por competencias, son los planteados en el informe Tuning–América Latina (2007), aquí se proponen cuatro líneas de trabajo:

- ✓ Una clasificación de las competencias en genéricas y específicas. Las competencias genéricas son aquellas “compartidas, que pueden generarse en cualquier titulación y que son consideradas importantes por ciertos grupos sociales” (Informe Tuning, 2007: 15). Las competencias específicas se refieren a un campo particular que aborda una profesión. En este punto, se espera lograr una definición de las competencias generales y particulares necesarias para el ejercicio de una profesión.
- ✓ Enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias. Para la segunda línea, apunta al campo de aprendizaje de las competencias, por tanto, señala que es necesario preparar un conjunto de materiales que “permitan visualizar cuáles serán los métodos de enseñanza aprendizaje y evaluación” más adecuados para el logro del aprendizaje de las competencias esperadas. Se apuesta por el desarrollo de enfoques de enseñanza novedosos que estimulen el aprendizaje de las competencias esperadas, agregando la necesidad de modificar los sistemas de evaluación, integrando en éstos el ámbito cognitivo y el de habilidades, destrezas y valores, dado que el aprendizaje de las competencias es
- ✓ Un sistema de créditos académicos que visibilice en horas “el diseño global del programa de estudio” (Informe Tuning, 2007:16).
- ✓ Calidad de los programas y la transparencia en los procesos de formación, de tal modo que estos puedan ser reconocidos a base de un estándar común.

En el siguiente cuadro, Tobón (2008), realiza una síntesis del enfoque de competencias, aportando la postura epistemológica, la metodología curricular y un concepto de competencia, según cuatro enfoques, que se indican en el cuadro n°1

Enfoque	Definición de Competencias	Epistemología	Metodología Curricular
Enfoque Conductual	Comportamientos claves de las personas para la competitividad de las organizaciones.	Empírico/ analítica. Neo-positivista.	Entrevistas. Observación y registro de conductas. Análisis de casos.
Enfoque Funcionalista	Conjunto de atributos que deben tener las personas para cumplir con los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas.	Funcionalismo	Método del análisis funcional.
Enfoque Constructivista	Habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales desde el marco organizacional.	Constructivismo	Empleo Tipo Estudiado en su Dinámica (ETED).
Enfoque Complejo	Procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal y la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el medio ambiente.	Pensamiento Complejo	Análisis de procesos. Investigación-Acción Pedagógica.

Cuadro N° 1: Enfoques de Competencias. Fuente: Tobón, (2008)

En síntesis, las competencias se relacionan directamente con el ejercicio de un trabajo, situado en escenarios laborales, de tal modo que éste facilite poner en acción un conjunto de saberes aprendidos, a lo largo del proceso de formación, “que el profesional futuro deberá poseer para el desempeño de su actividad laboral” (Roca, 2007: 6). Sin embargo, tomadas solo desde el aspecto laboral, esta noción aparece altamente restrictiva, de allí que es necesario recoger el conjunto de aportes realizados por los autores señalados para elaborar un concepto que revista mayores niveles de complejidad.

En la presente investigación, se acepta la comprensión de las competencias como “una serie de capacidades que se pueden aprender, que permiten gradaciones, que se evalúan en la práctica (en la aplicabilidad o ejecución de la capacidad), que poseen un carácter dinámico, que suelen ser interdisciplinarias y que se constituyen en una síntesis entre diversos tipos de conocimientos: teóricos, prácticos y contextuales” (Roca, 2007: 6). Por lo tanto, constituyen un proceso complejo de actuación profesional, que se desarrolla en diversos escenarios sociales.

Si bien, tal como se ha señalado, las competencias son sólo observables en situaciones laborales reales, existen asignaturas que generalmente se denominan en los planes de

formación universitarios: *prácticas*, cuyo objetivo es aproximar a los estudiantes a los escenarios de trabajo profesional, constituyéndose en una especie de microlaboratorio para el ejercicio de las competencias que serán demandadas en el medio laboral y en la vida en sociedad.

2.3 La práctica como espacio didáctico en la formación profesional

2.3.1 Algunas aproximaciones al concepto de didáctica

Existen diversas aproximaciones al concepto de didáctica. Etimológicamente, posee una doble acepción: por una parte, refiere a la enseñanza (*docere*) y, por otra, a la de aprendizaje (*descere*), aludiendo con ello a la interacción que se produce entre los diversos agentes que participan en el proceso educativo, comprendiendo el proceso de enseñanza y aprendizaje como una relación recíproca y única que sucede en un espacio y tiempo determinado e irrepetible.

Para Medina y Salvador (2002), la didáctica es “la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza, que propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos” (2002: 6). En este sentido, forma parte de la pedagogía y se constituye en la manera cómo se organiza e implementa el proceso educativo, en vistas al logro de los propósitos de aprendizaje propuestos. Por su parte, Mattos (1963) también alude a que es una disciplina de tipo práctico, cuyo objeto es la enseñanza; dicho de otro modo, se trata de orientar adecuadamente a los estudiantes en su aprendizaje (en Díaz, 2002) .

En ambas definiciones, se reconoce el valor práctico de la didáctica que se conjuga en la acción educativa, que se orienta a alcanzar ciertos aprendizajes en los estudiantes. Se trata de modelos teóricos aplicados, relacionados con los problemas y la manera de abordarlos, tanto a nivel de los docentes como de los estudiantes. Según Medina y Salvador, entre las preguntas que debe responder la didáctica se encuentra aquella relacionada con el “cómo y con qué medios realizar la tarea de enseñanza al desarrollar el sistema metodológico” (2002: 7). Lo anterior implica, al menos, considerar las acciones específicas a desarrollar y los recursos asociados, en virtud de tomar decisiones guiados por los aprendizajes que se espera lograr, las características de los estudiantes y de los contextos implicados.

Los mismos autores señalan que, para el estudio de la didáctica, se requiere considerar: un marco epistemológico propio, que dé cuenta de las perspectivas teórico-aplicadas que han

incidido en la disciplina; un núcleo representativo de programas, líneas y núcleos y la aplicación, desde donde se ha desarrollado la didáctica, y el diseño del currículo o del proceso de enseñanza y aprendizaje que ha permitido dar vida al mismo.

2.3.2 Perspectivas Didácticas

Existe un conjunto de perspectivas didácticas que enfatizan elementos específicos:

a) Desde el positivismo, se destacan aquellas denominadas: presagio-producto y proceso-producto. La primera, considera un conjunto de atributos que el docente debe desarrollar y/o potenciar para realizar mejor su trabajo, entre éstos, la apertura, la empatía, la creatividad, la solidaridad y el compromiso. La segunda, mencionada como proceso-producto, enfatiza la capacitación de los docentes para enfrentar situaciones cotidianas y/o complejas en el aula que le permitan enriquecer el aprendizaje (Medina y Salvador, 2002).

b) Una segunda perspectiva, denominada intercultural, tiene como objetivo la integración cultural. En efecto, la diada enseñanza y aprendizaje recoge la diversidad que emana de cada cultura y la integra como un potenciador del desarrollo humano; valores como el respeto, la tolerancia y la diversidad son consustanciales en este paradigma. En su integración se requiere apertura, solidaridad, identidad, sensibilidad, compromiso, tolerancia, paz activa, asunción de derechos y deberes, tanto para los docentes como para las comunidades educativas. A su vez, es necesario implementar estrategias de enseñanza aprendizaje integradoras, inclusivas, transformadoras, interdisciplinarias, globalizadoras, de discriminación positiva, de indagación colaborativa, de reciprocidad entre deberes y derechos (Medina y Salvador, 2002).

c) A la tercera perspectiva, didáctica sociopolítica o crítica, la enseñanza y aprendizaje se concibe como problematizador de la realidad social, cuyo objeto es el cambio y la transformación social. En América Latina, uno de los principales exponentes fue Paulo Freire (1965) y en Europa Jürgen Habermas (1982). Este último señala que, tras toda acción de conocimiento, existen campos de interés que deben ser develados y puestos en tensión.

d) Finalmente, la cuarta perspectiva, profesional-indagadora, provista desde el paradigma de la complejidad-emergente, se basa en tres aspectos fundamentales:

- ✓ La profesionalidad: se refiere a la comprensión profunda de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ La indagación: propone mantener una actitud permanente de búsqueda, acogiendo los cambios sociales, culturales y políticos que inciden en los procesos educativos
- ✓ La complejidad emergente: recoge los nuevos cambios culturales y valóricos como la justicia social, el respeto y la equidad; que se expresan de diversas maneras en las sociedades actuales y que afectan la calidad de vida.

2.3.3 Teorías didácticas

Medina y Salvador (2002), reconocen cuatro teorías de la enseñanza: la teoría cognitivista, la artística, la comprensiva y la sociocomunitaria.

- a) En la teoría cognitivista, se señala que “la principal base de su comprensión y realización no es la potencialidad de los estímulos externos a la acción de enseñanza, sino la incidencia y la personalidad pensante de los docentes, como coprotagonistas de la acción de enseñanza, dado que el profesorado y los estudiantes son los mediadores de tal interacción formativa” (Medina y Salvador, 2002: 45). Se ocupa de develar e integrar los procesos cognitivos de cada persona como un medio para facilitar el aprendizaje; en este sentido las propuestas metodológicas se implementan por medio de modelos de “descubrimiento constructivista de la acción didáctica” (2002: 45).
- b) La didáctica desde la Teoría Artística, posee una doble dimensionalidad. Por una parte, considera el aprendizaje de una técnica específica y, por otra, se concentra en el despliegue de lo creativo donde cada persona, desde su singularidad, se va apropiando de un nuevo saber. Por lo tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje, en palabras de Medina y Salvador, requieren ser “pensados y desarrollados desde la originalidad” (2002:47), fomentando la creación de ideas personales en cada estudiante. También consideran cada acción de enseñanza aprendizaje de manera irrepetible, donde cada uno pueda llevar a cabo su “proyecto vital”. También potencia el desarrollo de la intuición y la sensibilidad estética, en búsqueda de una profundidad y apropiación personal de los procesos en armonía

con la comunidad donde se desarrolla la experiencia. Se reconoce la acción “reflexivo–creadora que sitúa al profesorado como constructor de saber y valores que profundizan en los auténticos significados y enfoques interculturales de los que parten” (2002: 48).

- c) La tercera teoría, denominada Comprensiva, se desarrolla desde la intersubjetividad, por lo tanto, es construida de manera compartida entre docente y estudiante, integrando criterios de “amplitud y flexibilidad” que reconoce la incertidumbre que afecta a todo proceso educativo, por ello, integra un conjunto de estilos pedagógicos pensados como estrategias facilitadoras del aprendizaje.
- d) Finalmente, la teoría Sociocomunicativa, se sustenta en la interacción que se produce entre docentes y estudiantes. La base es el acto comunicativo que permite compartir puntos de vista y visiones del mundo. Por medio de ella se expresan los aprendizajes, permitiendo crear de manera colectiva otros nuevos. Es, en este proceso de intercambio, donde se evidencian y se elaboran los aprendizajes individuales de manera colectiva.

Ahora bien, es menester considerar que con la incorporación de las TIC este acto comunicativo ha compeljizado estos procesos y ya no sólo se plantea cara a cara, sino que también está mediado por recursos tecnológicos diversos, entre los que destacan las aulas virtuales, videoconferencias; que, aunque se ha avanzado, en muchos casos no son capaces de transmitir los sentimientos y emociones e, incluso, las intencionalidades de los mensajes.

2.3.4 Modelos didácticos

Otro aporte interesante para esta investigación es el realizado desde el modelo ecológico, que es posible inscribir en el marco de los modelos contextuales de la didáctica. Uno de los autores que ha realizado un aporte interesente es U. Bronfenbrenner, desde La Teoría de Desarrollo Humano (Bronfenbrenner, 1987); quien explica que los seres humanos se desarrollan en interacción con cuatro subsistemas que envuelven, al mismo tiempo, la vida de las personas. Estos son:

- ✓ El microsistema: Es el núcleo de la persona. Lo constituyen sus relaciones más próximas como la familia, los amigos o la universidad, en este caso.
- ✓ Mesosistema: Se trata de la interacción entre dos subsistemas donde la

persona participa de manera activa. Por ejemplo: en la universidad y con los amigos.

- ✓ Exosistema: Se refiere a las relaciones que existen entre los subsistemas, donde no se participa directamente, sin embargo, afectan el desempeño. Por ejemplo, en los acuerdos tomados entre la carrera y el centro de práctica El estudiante no participa en esa toma de decisiones pero sí inciden en su desarrollo.
- ✓ Macrosistema: Es el campo de decisiones globales, donde la persona no participa activamente pero sí influyen las decisiones que se toman en su vida. Por ejemplo, la reorientación de recursos en el financiamiento de las políticas sociales que inciden en las políticas de las instituciones de práctica, las que, a su vez, influyen directamente en las tareas y funciones que asume o no el estudiante.

Este modelo ecológico es pertinente para el análisis de las actividades curriculares de prácticas, ya que se considera como competente importante el contexto de desarrollo, que en este caso se escapa del aula universitaria para situarse en las instituciones donde los estudiantes ingresan a realizar la práctica profesional. Instancia que, a su vez, interactúa con los otros niveles planteados por Bronfenbrenner (1987). Por ejemplo, a nivel del macrosistema con lo las políticas públicas.

Relacionado con el anterior, un segundo modelo es el denominado colaborativo, pues, reconoce y asume, de manera colegiada, el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde tanto estudiantes como docentes forman parte de un equipo que se compromete en la acción transformadora. El proceso de aprendizaje se alcanza en la medida que docentes y estudiantes trabajen de manera colegiada, apoyándose en la vivencia de interactuar educativamente en un espacio común. Esta perspectiva se relaciona con el enfoque crítico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que busca que las personas tomen conciencia de su propia realidad e inicien caminos de transformación.

En esta línea, Astorga y Bazán (2011) plantean los siguientes principios a tener en cuenta desde una didáctica crítica, recogiendo los apartes de Gadotti (2002), Foxley (2010), y Bazán (2011), Calderón (2007), Arias y Peralta (2007):

1. **Promover permanentemente interacciones dialógicas al interior del aula:** es necesario la producción permanente del diálogo entre docente y educando. Se reconoce que el lenguaje construye realidades y, desde la didáctica crítica, la realidad se construye intersubjetivamente dejando espacios para posturas de disenso.
2. **Incentivar nítidamente la reflexión abierta y cuestionadora en el aula:** de modo de aprender a pensar, valorando el desarrollo de habilidades de síntesis, de análisis, de interrogación, de indagación (Astorga & Bazan, 2011: 6).
3. **Crear en el aula un clima afectivo y emocional enriquecedor y gratificante:** diversos estudios demuestran que el clima emocional y el afecto con factores potenciadores del aprendizaje, pues, se constituyen en espacios de seguridad y no amenazantes, siendo importante la articulación de la inteligencia emocional con la inteligencia racional.
4. **Desincentivar prácticas estigmatizadoras y patologizantes sobre las conductas y formas de ser de los otros:** intencionadamente se inhiben aquellos comportamientos discriminatorios. Se reconoce las diferencias como expresiones enriquecedoras para el aprendizaje y el vivir juntos.
5. **Potenciar el desarrollo de procesos de pensamiento complejo:** valora el reconocimiento de la multiplicidad de variables que supera el pensamiento dicotómico y, a la vez, se articulan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que lo dinamizan y le otorgan una validez única a esa experiencia.
6. **Estimular una actitud crítica y de valoración de los matices, de la incertidumbre y la ambigüedad:** como una oportunidad de abrir nuevas rutas, incorporando las contradicciones y conflictos como rasgos propios de la realidad social.
7. **Incentivar una actitud crítica frente a la tendencia obsesiva de nombrar, calificar, clasificar o tipificar al otro (o alguna de sus diferencias):** se apunta a relativizar el valor de las taxonomías o las clasificaciones, supeditándolas a ejercicios parciales y referenciales de acercamiento a la realidad, de bajo valor comprensivo, entendiendo que una clasificación de los otros siempre es un acto de poder y de control de arriba-abajo.

8. **Promover fuertemente el valor de la subjetividad, connotando el aporte original que hacen unos y otros al interior de los grupos humanos (intersubjetividad):** rescatando la expresión de las personas en cuanto, creadores libres e interpretadores del mundo. Otorgando la posibilidad de que, en conjunto, se construyan alternativas nuevas e innovadoras de significar y crear la realidad social.
9. **Reforzar diversas prácticas de empatía:** ponerse en el lugar de los otros, para comprender la racionalidad y emocionalidad desde la que están actuando. Este nivel de entendimiento del otro aporta a crear entornos educativos más dialogantes e integradores de la diversidad. Sin embargo, es necesario remarcar que la empatía no necesariamente significa que se comparten los comportamientos del otro.
10. **Reflexionar permanentemente en torno a la existencia de la exotopía,** que significa la dificultad natural para no entender el lugar de la otra persona. Reconociendo que, incluso aquellas personas más empáticas, poseen limitaciones y que nunca llegarán a ser la otra persona, por lo tanto, quedan espacios de comprensión que no se pueden completar, pues, somos seres distintos, con historias y experiencias diversas.

Cada uno de los enfoques, perspectivas y modelos didácticos, proponen una estructura metodológica cuyo propósito es “dar pautas y evaluar los procedimientos a utilizar con arreglo a la racionalidad científica” (Aguilar, 2013: 149). Interesa destacar que, para esta autora, se trata de incorporar una “lógica del descubrimiento”, que se operacionaliza en un conjunto de técnicas y procedimientos que orientan una forma de actuar profesional y que, en el caso del Trabajo Social, se relacionan con aquellos propios de la profesión relacionados con los procesos de intervención social.

Si bien existe un conjunto de definiciones de metodología, todas coinciden en que es un conjunto de procedimientos articulados en torno a un objetivo que permite discriminar las acciones a desarrollar, en referencia a un marco educativo general y otro particular, que recoge, a su vez, las características específicas de los estudiantes y de los contextos donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La decisión, entonces, de la estrategia metodológica responde a un marco teórico y enfoque mayor de lo didáctico. Por tanto, es importante definir con claridad el énfasis teórico y también el modelo de aproximación a la acción educativa, antes de diseñar las estrategias

metodológicas para que estas puedan ser coherentes y consistentes con los propósitos diseñados.

Ahora bien, toda propuesta metodológica, tanto en el campo de lo educativo como en el de la intervención desde el Trabajo Social, debe ser flexible, apostando por estructuras abiertas para cambiar la ruta, puesto que trabajan en escenarios concretos donde la realidad supera cualquier propuesta educativa lineal y pre-establecida.

Recogiendo algunos planteamientos en esta línea, Marcelo, Yot y Mayor (2011) plantean la necesidad de diseñar secuencias de aprendizajes, entendidas como el diseño de “ambientes de aprendizajes”. Estos mismos autores, siguiendo a Schön (1987), agregan que los “profesionales diseñan situaciones en las que aplican su conocimiento tácito, a la vez que improvisan” (2011: 39). Sin embargo, esta improvisación que nos plantea Schön se encuentra dotada de un sentido estratégico que le imprime cada docente en pos de mejorar los procesos de aprendizaje y, con ello, también su práctica. En otras palabras, recoge el saber adquirido que, analizado en contexto y ante la incertidumbre de una práctica educativa, afloran en un conjunto de herramientas incorporadas en el quehacer cotidiano y que orientan el trabajo diario.

El planteamiento anterior es significativo, ya que reconoce como parte del proceso educativo la toma de decisiones en la acción que todo docente realiza en pos de orientar los procesos de aprendizaje que, para Schön, (2010), serían “formas de reflexión integrada” (2010: 39), pues, en ella se conjugan un conjunto de factores incidentes relacionados con el perfil de los estudiantes, la adecuación de los contenidos, las variaciones del contexto educativo, la disponibilidad de recursos, entre otros, situados en un contexto particular.

En concordancia con los desafíos que aborda la educación universitaria, el contexto en el que se inscribe la presente investigación apuesta por el desarrollo y análisis de estrategias metodológicas que buscan promover los aprendizajes autónomos y conscientes en los estudiantes, a partir de un fondo didáctico-pedagógico que releva el contexto y la relaciones interpersonales como insumos potentes del pensamiento social y crítico del nuevo trabajador social.

De esta forma, se persigue facilitar el logro de competencias crítico-reflexivas que les aseguren un desempeño laboral adecuado, al igual que la inquietud por mantener vigentes sus competencias a lo largo de su trayectoria profesional, donde la didáctica es importante en tanto contribuye a facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.4 La práctica en formación profesional

Otro concepto clave que es abordado aquí es el de “práctica”, puesto que la investigación se inscribe en el contexto de la actividad curricular denominada “práctica profesional”, dentro la formación de los trabajadores sociales.

Los planes de formación aparecen como los espacios “privilegiados” para abordar los nuevos desafíos que ha implicado el cambio en los escenarios sociales. Sin embargo, surge el interrogante respecto de ¿cuál debería ser el concepto de práctica? ¿cuál es el más apropiado en la formación de los trabajadores sociales?

2.4.1 Algunas aproximaciones conceptuales

Conceptualmente, la práctica se ha comprendido y orientado de diferentes formas, una de ellas es el enfoque deductivo (Korthagen, 2010), enfatizando en la enseñanza de teorías y conceptos que luego van a ser usados en el ejercicio de una profesión. Entonces, a partir de las actividades curriculares denominadas prácticas, se espera que los estudiantes ejerciten y/o repliquen todos aquellos conocimientos que ha aprendido previamente en la universidad, como una “instancia de aplicación de lo aprendido” (Hevia, 2005) a situaciones específicas y reales de desempeño profesional.

También, este enfoque ha sido denominado por Carlson como “de la teoría a la práctica” (citado en Korthagen, 2010: 84). La hipótesis aquí es que, luego de un aprendizaje teórico recibido en las aulas universitarias, podrá asegurarse la realización de un trabajo correcto. La racionalidad que opera es la perspectiva técnica (Schön, 2010: 42), donde se espera que repitan un conocimiento aprendido para resolver un problema de manera efectiva. Sin embargo, a veces este conocimiento es insuficiente y surgen situaciones inesperadas que hacen que se creen nuevas reglas “sobre la marcha”, según plantea este último autor.

Esta postura concibe la práctica como una instancia de concreción de lo previamente aprendido, es decir, “la aplicación de un saber a la acción para transformar la realidad” (Hevia, 2005: 140). Aunque la búsqueda de la transformación está presente en la formación y el ejercicio profesional de los trabajadores sociales, la idea de aplicación ubica a esta perspectiva en el paradigma de la enseñanza y en relación dicotómica con el conocimiento, puesto que, desde los planteamientos que aquí se desarrollan, se espera aportar a superar la racionalidad que opera aún en la formación que divide el conocimiento de la práctica.

Al respecto, Schön cuestiona señala que “Si quieren llegar a tener un problema bien definido que encaje con las teorías y las técnicas que mejor conocen, deben construirlo a partir de los materiales de una situación” (2010: 18). Es menester, en consecuencia, reconocer la importancia de articular la teoría y la práctica. Por lo tanto, como subraya este mismo autor, es un proceso ontológico y dialéctico donde tanto la teoría se nutre de la práctica como la práctica de la teoría.

Clarificador resulta, para comprender este enfoque, cuando el autor señalado plantea que el comportamiento es el de un experto que sabe de antemano lo que sucede en la realidad, que interviene en la realidad desde una “concepción objetivista”, cuya relación con el entorno se basa sobre hechos que puedan ser comprobables y manipulables.

El segundo enfoque, denominado inductivo, está basado en la práctica, predominando un saber práctico de ensayo-error (Korthagen, 2010), que se asimila a lo que Hevia (2005) denomina “campo de experimentación del profesional en formación”. Se aprende enseñando, lo que, referido al Trabajo Social, sería aquel que aprende trabajando en procesos de intervención social, en instituciones con personas, grupos o comunidades, entre otros. Ahí está su fuente de aprendizaje, el conocimiento que adquiere es de tipo empírico. Uno de los riesgos de esta clase de práctica es su carácter más bien autodidacta, que “normalmente escamoteará los problemas serios del desarrollo humano, y se concentrará en la acción inmediata fácil, en resultados cortos, probablemente en instrucción o el adiestramiento más que en la formación propiamente tal” (Hevia, 2005: 140).

Frente a ambas posturas, Korthagen (2010) refuerza la idea de que las dos perspectivas han producido una separación entre teoría y práctica, puesto que los procesos de formación se han centrado más en la enseñanza y menos en el aprendizaje.

Además, Hevia (2005) plantea una tercera distinción, aunque es complementaria con las anteriores: considera la práctica también como “fuente de aprendizaje complementario”, es decir, lo que no se aprende o enseña la universidad se rescata de la experiencia práctica. Aquí, los estudiantes llevan a la acción lo aprendido teóricamente, pero no sólo con la intencionalidad de transformar la realidad, sino que también para comprobar la “validez” de la teoría aprendida. Pese a que esta perspectiva también es valiosa, tiene un énfasis en el corpus teórico y en la utilidad de éste para una realidad específica y determinada.

No obstante, para Smith (2003), el reto de los procesos de formación sería precisamente “unir teoría y práctica” (citado en Korthagen, 2010: 85). Por lo tanto, es en esta vinculación

donde se deben concentrar los esfuerzos de los docentes que supervisan las prácticas y, más aún, en el diseño de los currículos, en la pedagogía y en la didáctica general que orientan la formación de los trabajadores sociales. En esta misma línea, Schön (2010) incorpora la perspectiva constructivista, señalando que cada profesional configura el mundo de la intervención de una manera particular y profesional, de tal forma que le permita comprender las situaciones e integrar aquellas zonas indeterminadas de la práctica.

Asumiendo los énfasis de los distintos enfoques anteriormente señalados, se reconoce que, cada uno por separado, posee limitaciones que hacen difícil comprender e intervenir en escenarios sociales cambiantes y complejos, propios del Trabajo Social. De allí que se asume que la práctica es un espacio productor de nuevos saberes y conocimientos, donde también es posible la producción y reproducción de la teoría, como el lugar formativo por excelencia para el Trabajo Social que contiene, en sí misma, una finalidad, es decir, productora de aprendizajes profesionales–laborales propios y más pertinentes. Se debe aprovechar el conocimiento acumulado como aprendizaje previo, pero siempre puesto al servicio de una trama que se conjuga entre los escenarios micro y macrosociales, donde se desarrollan los procesos de intervención profesional (Brofenbrenner,1987).

Recogiendo los planteamientos de los diversos autores respecto de los cambios y de estas tres concepciones, es necesario concebir las prácticas en la formación de los trabajadores sociales, no sólo como la mera aplicación y/o ejercitación de contenidos, sino como un espacio productor de nuevos saberes y conocimientos, donde también es posible la producción y reproducción de la teoría, como el lugar formativo por excelencia para el Trabajo Social que contiene en sí mismo una finalidad. En otras palabras, productora de aprendizajes profesionales–laborales propios y de nuevos saberes que dialogan con la teoría, como parte constitutiva del ejercicio profesional, capaz de producir nuevos conocimientos y saberes que, si bien pueden ser específicos y particulares, deben necesariamente estar articulados con teorías sociales mayores y miradas reflexivas globales.

Schön (2010), para referirse a la práctica durante la formación profesional, acuña el concepto de “prácticum” que lo define como “una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real” (Schön, 2010: 45). Si bien se valora este concepto, el aprendizaje es simulado, por lo tanto, el estudiante no se enfrenta directamente a situaciones reales que desafían su manera de actuar y reflexionar en la acción, aunque lo van aproximando a ello.

Ahora bien, este mismo autor, señala que, de acuerdo con la concepción que tenga del conocimiento; así se va a estructurar también la manera de describir las funciones y tareas profesionales. Es así como, desde la perspectiva de la racionalidad técnica, el profesional de la práctica se va a ocupar solamente de los temas instrumentales.

Por su parte, la posibilidad de considerar la práctica desde la reflexividad crítica permite plantear preguntas en forma permanente como una estrategia que abre nuevas rutas analíticas y, con ello, de acceso al conocimiento de manera rigurosa. Esta nueva forma contribuye a superar la histórica relación dicotómica entre teoría y práctica, ya que se consideran en un continuo dinámico que cambia y se modifica permanentemente, asumiendo una perspectiva dialéctica recursiva.

En esta perspectiva, el objeto de la práctica es la acción misma, donde se interrelacionan y complementan los enfoques inductivos y deductivos, a partir de un contexto situado, concebido así en tanto espacio para la articulación de la acción y la teoría como un todo, es decir, en una producción humana nueva, que se incorpora con los contextos de conocimiento y saber para producir otros distintos que cuestionan, fundamentan, actualizan o refutan los existentes y también a aquellos que se van produciendo como parte del desarrollo de la misma acción.

La práctica profesional en los trabajadores sociales se sustenta sobre determinadas orientaciones sociopolíticas y éticas. En este sentido, la práctica profesional no sólo exige a los estudiantes el dominio de conocimientos teóricos y metodológicos propios de todo proceso de intervención profesional, sino que también les reclama el desarrollo de una mirada crítica e, incluso, ética, sobre el trabajo que están desarrollando y la incidencia de éste en la sociedad. Por esta razón, la didáctica crítica contribuye a fortalecer la creación de comunidades reflexivas en pos de potenciar la competencia reflexivo-crítica, de una manera más compleja en los estudiantes.

También se asume que la práctica desde la reflexividad crítica permite levantar preguntas en forma permanente, siendo reconocida, por tanto, como una estrategia que abre nuevas rutas analíticas y, con ello, de acceso “al conocimiento en la acción” (Schön, 2010: 41), que posee la particularidad de ser construido de manera dinámica, acumulativa, pero siempre transitoria. Esta nueva forma contribuye a superar la histórica relación dicotómica también entre investigación y acción, ya que se consideran en un continuo dinámico que cambia y se

modifica permanentemente; como un acto vivo, dialéctico, que se dinamiza en el contacto con situaciones reales del ejercicio de la profesión.

Tal como plantea Schön, tanto el conocimiento en la acción como la reflexión en la acción, “forman parte del pensar y del hacer en la práctica, forman parte del pensar y del hacer que todos compartimos” (2010: 41). Ambos están intrínsecamente ligados, cada uno por sí solo, de manera aislada, no perdura en el tiempo. Implica tomar decisiones de manera permanente, inscritas en un aprendizaje previo, de una manera de actuar que diferencia a una profesión de otra. Consiguientemente, en la práctica van aprendiendo un conjunto de valores y normas de acción en contextos institucionales donde interactúan con otros profesionales de la misma área o afín a ella.

Para un estudiante de Trabajo Social que está realizando una práctica, el aula se amplía a la comunidad, el barrio, la institucionalidad, en el diseño e implementación de propuestas micro y macrosociales, en la indagación de campo y teórica como parte de un mismo proceso. Es en este espacio –con la riqueza de su didáctica analítica- donde está la posibilidad de ruptura paradigmática entre teoría/práctica, hacia donde los docentes que supervisan la práctica deben orientar su tarea formadora.

Comprendidas las prácticas como productoras de conocimientos, se sitúan desde una pedagogía cuya finalidad es que los estudiantes, a partir de situaciones específicas, incorporen una perspectiva analítica compleja y crítica, desprendiéndose de explicaciones lineales y dicotómicas que llevan los procesos reflexivos por senderos cerrados, desapegados de la vivencia específica, abandonando la producción de conocimiento de la raíz histórica de la profesión, vía investigación-acción situada.

En concordancia con lo anterior, desde la práctica docente emergen un conjunto de ideas-fuerza que buscan orientar la tarea de formar a nuevas generaciones de trabajadores sociales, desde una didáctica que considere los siguientes elementos: (Godoy, 2012):

a) **Práctica Comprensiva**

Se trata de desarrollar y/o potenciar competencias relacionadas con la capacidad para entender una situación, o un aspecto de la misma, reconociendo el conjunto de variables que interactúan en un campo determinado, las relaciones existentes entre ellas, las luchas de poder explícitas e implícitas que van definiendo y orientando el curso de la intervención. También, cómo se van articulando los escenarios micro y macrosociales, los niveles de

interdependencia, los valores subyacentes, entre otros factores. Conllevan el entendimiento de los procesos situados, inscritos en otros más complejos de carácter social, que son interpretados –tarea nada de fácil en un principio– desde la subjetividad e intersubjetividad construida en el diálogo entre los docentes que guían la reflexión de la práctica de los estudiantes. Esta práctica analítica debe ser ejercitada permanentemente, como una herramienta útil para actuar en el siglo XXI, de tal modo de “armar cada mente en el combate para la lucidez” (Morín, 2003).

La reflexividad sólo se produce cuando se analiza de manera permanente el pensamiento propio, y el elaborado por otros, con otros. En efecto, es el análisis del propio pensamiento el que permite desarrollar una meta-reflexión.

b) La práctica como saber situado y complejo

Como se ha señalado, la teoría previa y el quehacer profesional pasan a ser una unidad ya que es aquí donde es posible producir las conexiones de lo aprendido en el aula con los desafíos que implica un conocimiento situado en escenarios específicos de acción del Trabajo Social. En esta línea, Hevia señala que la “praxis es una acción inmanente que lleva en sí misma su propio fin” (2005: 141), que se circunscribe a un momento histórico específico, en el que se encuentran actores, sujetos, conocimientos, saberes y teorías, y cuyo resultado es único e irrepetible. Sin embargo, lo anterior también trasciende y produce aprendizajes diversos que no necesariamente son similares ni reconocidos por todos.

La práctica, para los trabajadores sociales, es el lugar de la articulación¹ de los *corpus* de conocimientos previos, pero también de aquellos que emerjan de la interacción con los sujetos en campos profesionales específicos. Aquí, se recrean aprendizajes antiguos, se arman nuevas categorías y relaciones entre los conceptos, pero también surgen otros nuevos, que se entrecruzan con los antiguos, dando paso a una comprensión compleja (Morín, 2003) y fundamentada (Strauss y Corbín, 2002) de la práctica.

Ahora bien, tomando algunas ideas de Morín, es posible señalar que la práctica compleja se refiere, a un modo de pensar y de reflexionar el ejercicio de la profesión, donde resulta que “el pensamiento complejo se crea y se recrea en el mismo caminar” (Morin, Roger y Motta 2003: 65).

¹ Se refiere a la relación entre distintos niveles de conocimientos, que en la experiencia se entrelaza para producir nuevas configuraciones en una situación en particular.

A partir de lo anterior, se recupera aquí el concepto de práctica fundamentada recogiendo los aportes de la teoría fundamentada de Strauss y Corbín quienes “se refieren a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (2002:13).

Entonces, una práctica formativa, al igual que el ejercicio profesional, se refiere a una misma estructuración del procedimiento descrito en la teoría fundada. Existiría, así, un proceso de recogida de datos sistemáticos que se obtiene desde diversas fuentes, primarias y secundarias. Primarias: entrevista a diversas personas involucradas en el proceso (equipos institucionales, expertos en los temas que se está o se comienza a trabajar, personas afectadas por las problemáticas, entre otros). Secundarias: informes institucionales (revisión de libros y páginas *web*, investigaciones y otros documentos); el análisis de los mismos y las teorías que desde éstas es posible articular, lo que comúnmente se denomina diagnóstico, cuya principal función es la focalización del campo de acción del profesional, así como el diseño de las estrategias que permitan orientar las soluciones pertinentes a la situación original. Todo este proceso implica necesariamente establecer las vinculaciones entre los fenómenos que constituyen una realidad específica.

En sentido estricto, la práctica se sustenta en el análisis de los fenómenos que son objeto de acción profesional, que se rescatan del campo de trabajo, de la interacción directa con personas e instituciones pero que, a su vez, se articulan con un corpus teórico y también con la posibilidad de elaborar conceptos que abran nuevos derroteros para la profesión. Desde esta perspectiva, sería posible encontrar los puntos de conexión entre teoría y el trabajo de campo y, también, la producción de nueva teoría que, en conjunto, se constituyen en lo que se denomina en los planes de formación como actividad curricular “práctica”.

Desde aquí se busca que el estudiante interprete los fenómenos sociales y cree un conocimiento propio, partiendo de diversas fuentes, en forma plural, compleja, grupal y comunitaria. Se espera, con ello, que se logre estimular estructuras cognitivas más complejas, de tal modo que estimule un aprendizaje *autoformativo*. En este sentido, se busca alcanzar un aprendizaje complejo desde un proceso de enseñanza y aprendizaje también complejo.

En esta investigación se asume que en el desarrollo de cualquier disciplina –y con mayor razón la de profesiones relacionadas de forma directa, a nivel micro y macro, con la vida cotidiana de los sujetos, como lo es el Trabajo Social–, es condición *sine qua non* la presencia teórica, metodológica y experiencial –articuladas por la reflexividad permanente.

Sin embargo, se reconoce que cada uno de estos ámbitos posee una complejidad intrínseca que es necesario guiar.

c) **Práctica en movimiento**

Ya en la década de los 80, se planteaba que “Lo central del “mundo de la práctica” es el carácter inherentemente cambiante e inestable de las situaciones prácticas” (Schôn, 1983: 7). Ahora, en este escenario, la velocidad de los cambios es cada vez es más rápida y, por ello, nos enfrentamos a vertiginosos cambios (Bauman, 2004).

La práctica es un devenir permanente, un campo donde las certezas, la mayor parte del tiempo, están ausentes, no siendo posible muchas veces la predicción de los escenarios profesionales. El cambio es lo permanente y ello genera incertidumbre, angustia, ansiedad. Descrito de este modo, aparece un mundo agobiante. Empero, desde una relectura positiva, se transforma en un escenario abierto a la innovación, a la creatividad, tema que se plantea en el punto siguiente.

d) **Práctica creadora**

Morín relaciona el pensamiento creador con el descubrimiento. Toma la cita de Szent Gyorgy que señala que “consiste en ver lo que todo el mundo ha visto y pensar lo que nadie ha pensado” sobre lo visto (Gyorgy, citado por Morín, 1994: 205). Dicho de otro modo, el pensamiento creador es la capacidad de la persona de resignificar su propia percepción, de reinterpretarla dándole espacio al “pensar lo que nadie había pensado todavía” (Morín, 1994: 205). Es, en cierto modo, inventar lo nuevo, lo distinto, a partir de lo existente; es descubrir lo que se manifiesta ante nuestros sentidos. Nos desafía, a su vez, a potenciar las competencias relacionadas con la observación y, aún más profundo, con la contemplación de los entornos. Implica atreverse, arriesgarse e imaginar nuevas posibilidades, formas alternativas, otros mundos posibles, otras configuraciones relacionales. Es un constructo mental interno, endógeno y único en cada sujeto; es una arquitectura que se reconstruye y reconfigura, que establece nuevas conexiones y, con ello, un nuevo mapa. La posibilidad de creación es una de las competencias a que también alude Tobón (2008), como una necesidad para enfrentar los retos del presente y del futuro.

e) **Práctica como juego de intereses**

Los intereses pueden ser definidos como las inclinaciones, preferencias, deseos de cada sujeto que interactúa en un escenario social y que se pone en acción con otros.

Dependiendo de estos intereses es posible encontrar campos que se orientan al desarrollo colectivo desde lo individual –cuando hay acuerdos explícitos o implícitos– o en conflicto, cuando existen intereses opuestos. En las prácticas están presente, más de alguna vez, intereses contrapuestos, considerando que existen actores diversos. En términos generales, tres son los actores incidentes en la práctica: las instituciones u organizaciones donde los estudiantes se incorporan; los supervisores de terreno con sus imaginarios del Trabajo Social y de los estudiantes en práctica; los estudiantes, con sus desafíos e imaginarios de la profesión; los docentes a cargo de orientar dicho proceso con sus marcos referenciales/teóricos y metodológicos respectivos.

Tal como se demuestra en la figura n° 1, la práctica es el resultado de una red de relaciones que, simplificada, se reduce a los tres actores mencionados. Sin embargo, es necesario plantear que, tras cada uno de ellos, a su vez, existe un conjunto de otros intereses. Como, por ejemplo, en las instituciones que están trabajando en la implementación de políticas sociales; detrás de ellas están los intereses del Estado y, dependiendo de donde provenga el financiamiento, existirán otros intereses en juego que, incluso, trascienden las fronteras del país.

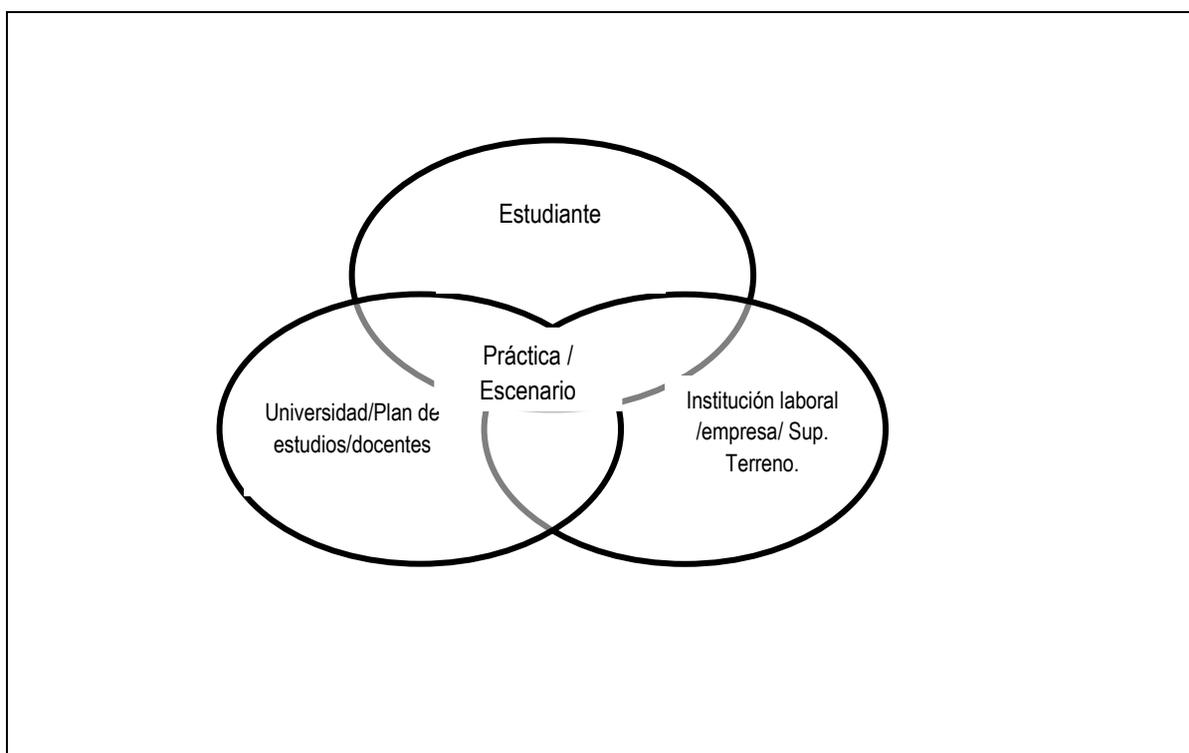


Figura N°1: Campos de Interés en la Intervención Profesional desde la Práctica Profesional. Fuente: Elaboración propia.

La red de interacciones nuevas que se configuran en el momento de integrarse los estudiantes a una institución desencadena procesos personales que afectan, no sólo a quienes están directamente relacionados entre sí, sino a un conjunto de nuevas redes de relaciones, mediadas entre otras, por las subjetividades, las luchas de poder y los imaginarios de la profesión, entre otros.

Producto de lo anterior, se reconfigura un escenario que le otorga vida a la práctica de los trabajadores sociales en formación desde la construcción colectiva de sentidos, muchos de los cuales son invisibles entre los diferentes actores que se vinculan en dicho escenario.

El Programa de las Naciones Unidas (PNUD) reafirma la idea anterior cuando plantea en su informe de Desarrollo Humano En Chile (2009) que “las prácticas son los modos de actuar y de relacionarse que las personas despliegan en espacios concretos de acción” (PNUD, 2009:15), donde se conjugan los intereses y las orientaciones generales de la sociedad, de las instituciones con las motivaciones e intereses de las personas de manera particular y única.

Reconoce que existen tres fuerzas importantes en la construcción de los sentidos de acción social que las orientan y le otorgan un sello particular. La primera, son las instituciones que poseen un conjunto de normas estructurantes de la acción de los diversos actores. La segunda fuerza, que incide en las prácticas es la subjetividad, comprendida “como el conjunto de motivaciones, preferencias, aspiraciones y expectativas con las que cada actor encara una práctica específica” (PNUD, 2009:15). Se trata de todos aquellos aspectos que se conjugan en las propuestas de intervención y que no necesariamente aparecen escritas en los documentos o son expuestas por las personas, como son sus intereses y motivaciones. Una tercera fuerza que refiere este organismo, es el conocimiento práctico que: “delimita las prácticas, y se expresa en mapas que guían los cursos de acción individuales”. Algunos de estos mapas son conscientes y plenamente reflexivos, mientras que otros están profundamente inscritos en las mentes y cuerpos de las personas. A través del conocimiento práctico, los modos de hacer las cosas se convierten en rutinas, en un saber hacer, basado en la confianza que suscita el que “las cosas se han hecho siempre de ese modo” (PNUD, 2009:15).

El riesgo de esta tercera fuerza reside en la rutinización del hacer que impide reflexionar sobre, esa práctica inhibiendo las posibilidades de cambio. Por lo tanto, la construcción de sentido de la práctica aparece hoy como un gran desafío, puesto que implica preguntarse también por el sentido de la vida. Perrenoud (2007) plantea que son aspectos inseparables

del sentido del quehacer y, en este caso, del trabajo social que se configura en escenarios donde la injusticia se expresa de las más diversas formas.

Teniendo presente lo señalado, se plantea un desafío para los docentes: formar en competencias reflexivas desde la práctica, superando la racionalidad instrumental que lleva a situarse desde el hacer, dejando de lado la integración de los diversos saberes mosaico (Barbero, 2003) que han adquirido los estudiantes, no sólo en las universidades, sino en los distintos espacios sociales.

La supervisión emerge como un espacio que potencia las competencias reflexivas en la medida que se parte del análisis de situaciones reales, emplazadas en escenarios en el que confluyen diversos intereses, racionalidades, formas de comprender el Trabajo Social, entre otros. Es en este entramado donde los estudiantes deben comenzar a ejercer la profesión.

2.5 La supervisión como campo de la pedagogía universitaria

2.5.1 Algunas consideraciones generales

Otro de los conceptos centrales que guía esta investigación se refiere al campo de lo pedagógico, específicamente, relacionado con la práctica pedagógica de los docentes que supervisan la práctica profesional de los estudiantes.

En sus orígenes, la pedagogía abarcaba todo aquello relacionado con la educación, tanto a nivel teórico como pragmático. En la década de los 70, con el desarrollo de las teorías educativas, se originan nuevas reflexiones relacionadas con el sentido y objeto de ésta. Al respecto, autores como Colom (1992) señalan que “el área concreta del dominio propio de la teoría de la Educación estará formada por todas aquellas aportaciones orientadas a conocer la realidad educativa, a fin de intervenir (modificar, innovar...etc.) sobre la realidad (conocer para mejorar la práctica educativa)” (Colom, 1992: 14), enfatizando con ello la articulación entre conocimiento y práctica educativa, tal como lo señala en el texto citado.

La preocupación por la pedagogía universitaria es un tema relativamente nuevo. Con los albores de los cambios curriculares acaecidos durante los últimos tiempos, comenzó la preocupación por los procesos de enseñanza y aprendizaje que se estaban implementando

en las universidades, a la luz del tránsito desde un modelo de enseñanza a otro de aprendizaje por competencias, donde el estudiante pasa a ser el protagonista.

Existe una vasta literatura relacionada con propuestas metodológicas asociadas a la práctica pedagógica de los docentes –en un sentido amplio– y, también, de las instituciones que emprenden dicho proceso de cambio. Respecto de las primeras, se recomienda un conjunto de recursos pedagógicos, asociados a la didáctica, como, por ejemplo, el trabajo por proyectos y resolución de problemas. Se estima que este tipo de propuestas impulsa a los y docentes a pensar en un tipo de didáctica que facilite los aprendizajes.

En este sentido las propuestas educativas, en el contexto de la sociedad del conocimiento y de la información están exigidas a incorporar operaciones didácticas que faciliten el desarrollo de un pensamiento de “acción” (Unesco, 2009) donde se relacionan competencias de pensamiento complejo con la experiencia específica. A esta modalidad, Unesco la denomina “pensamiento tecnológico”, para diferenciarlo del pensamiento lógico tradicional, propio de la modernidad. En el siguiente cuadro se establece esta discrepancia de manera clara.

Paradigma Tradicional: Pensamiento Lógico	Paradigma tercer Milenio: Pensamiento Tecnológico
De la Construcción de Teoría	A la resolución de problemas
De las operaciones de pensamiento	A la capacidad de actuar sobre la realidad
Operaciones de pensamiento: Observar. Describir. Comparar. Razonar	Operaciones de pensamiento más: Competencias de acción. Encontrar un problema (definirlo) Diagnosticarlo (explicarlo) Idear solución. Resolverlo

Cuadro N° 2: Diferencia entre Paradigma Tradicional y Pensamiento Tecnológico.

Fuente: Unesco (2009).

Es, entonces, una modalidad de aprendizaje más compleja que implica situarse desde un saber hacer orientado a resolver problemas que afectan la vida de las personas y de la sociedad. En esta perspectiva, el desarrollo del Trabajo Social, como profesión, posee una ventaja comparativa ya que su objeto es la intervención profesional frente a diversos problemáticas sociales que afectan a la sociedad en distintos momentos históricos.

En esta perspectiva, los docentes aparecen en un rol de facilitadores de los aprendizajes de los estudiantes. Lo anterior, involucra varios procesos paralelos. Por una parte, repensar la pertinencia de los contenidos, siendo más cautelosos y reflexivos en la selección de éstos, sobre todo de aquellos que se estiman más significativos y, por otra, centrarse con mayor rigurosidad en la generación de didácticas que realmente produzcan aprendizajes significativos y pertinentes.

Zabalza (2006) señala que existirían tres modelos por medio de los cuales se aprende la docencia universitaria: una aproximación empírica artesanal de tipo autodidacta; una segunda profesional, que es un proceso más sistemático de reflexión de la práctica docente en palabras de Schön (2010); y, una técnica especializada propia del campo de la investigación sobre la enseñanza, realizada por expertos, la cual puede estar orientada al control, al mejoramiento del conocimiento y de los procesos estudiados.

De los tres, a este autor, le interesa destacar al segundo ya que rescata la profesionalización de los docentes universitarios desde la experiencia; desde aquí se reconoce la reflexión como parte constitutiva del saber y se valora que “la práctica analizada genera teoría y la teoría hace posible poner en marcha un tipo de práctica más fundada” (Zabalza, 2006: 70).

También, la Reflexión y la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje (Zabalza, 2006) se constituyen en una exigencia para orientar los procesos de mejoramientos de la calidad de la práctica de la docencia universitaria, en la medida que contribuye a fortalecer el ejercicio de la misma. Schön (2010) y Zúñiga (1986) son, entre otros autores, quienes han venido planteado la importancia de la reflexión de los profesionales como mejoramiento, no solo de la práctica docente sino que también como posibilidad para la producción de conocimiento.

Aquí, las competencias en los docentes universitarios deberían estar relacionadas con saber planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje; dicho de otro modo, definir un proyecto que permita establecer un orden de los contenidos, seleccionando aquellos dispositivos metodológicos que se estime pertinentes para alcanzar los aprendizajes esperados. En relación a los factores que inciden en el modo de planificar de los docentes, Shavelson y Stern, (1983 citado en Zabalza, 2006: 74), señalan las características “cognitivas actitudinales”, la información que poseen sobre los estudiantes y también del imaginario en el cual se ejerce la docencia.

A propósito de las competencias que señala Zabalza (2006) interesa destacar las competencias de los docentes para diseñar metodologías y organizar las actividades pedagógicas. Para este autor, esta es una competencia difusa, sin embargo, estima que es necesario considerar, al menos:

- ✓ La organización de los espacios: los planteamientos modernos requieren de espacios más ecológicos que se centren en los procesos de aprendizaje (Zabalza, 2006: 98).
- ✓ Los espacios como estructura de oportunidades: valorar los espacios presentes en las universidades, incluso buscar otros fuera de ellas, por ejemplo, los lugares donde se desempeñarán laboralmente los estudiantes como son las instituciones y/u organizaciones relacionados con el ámbito social, en este caso.
- ✓ Una selección del método que oriente los procesos de aprendizajes: está claro que aún persisten los métodos tradicionales como el lectivo medieval, a través del cual los docentes explican a los estudiantes el programa y las secuencias que éste seguirá. Tejada (2001) establece una categorización en la que reconoce tres grandes métodos: el magistral, el trabajo autónomo y el trabajo por grupos, donde ninguno de ellos es mejor que el otro, sino que depende de los aprendizajes que se espere alcanzar.
- ✓ Una selección y desarrollo de las tareas instructivas: lo importante aquí es el sentido que cada tarea adquiere en el concierto del proceso formativo, por lo que la selección de las tareas no puede ser aislada del proyecto formativo en su conjunto.

Otro aspecto que plantea Zabalza (2006) de interés en esta investigación, se refiere a la comunicación y la forma de relacionarse con los estudiantes. La comunicación es comprendida como un proceso de interacción dinámica y compleja, en permanente evolución. Diversos estudios concuerdan en que el vínculo educación/educando, cumple un papel preponderante en el proceso de aprendizaje de los segundos. La educación es vinculante y es, por esencia, comunicación, ya que en un sentido profundo busca el cambio, el crecimiento y desarrollo de las personas y, en consecuencia, el de la humanidad.

Coincidente con los planteamientos de Zabalza (2006), Nájera (2013) señala que, somos seres que crecemos en actos comunicativos que pueden ser positivos, en la medida que refuerzan el desarrollo integral de la persona, o negativos, cuando se va negando la esencia

de su ser. La educación es, en esencia, comunicación, y los docentes son seres comunicantes. ¿Qué comunican? No sólo un conocimientos, sino que también normas y pautas de comportamiento, valores, formas de actuar, criterios para la toma de decisiones. En síntesis, vehiculizan las imágenes que poseen de los otros; en este caso, principalmente de los estudiantes. Por lo tanto, los docentes no solo necesitan la erudición, sino que requieren “ser maestros de humanidad” (Esteve, 2004: 219).

En este sentido, la tarea de los docentes del futuro radica fundamentalmente en su capacidad para desarrollar competencias comunicativas, que faciliten el acceso a los nuevos mundos, que los estudiantes y docentes necesitan construir, con la intención y el convencimiento de que es posible abrir nuevas alternativas de cambio y transformación social.

Por otra parte, Zabalza (2006), señala que otra función importante en los procesos de formación es la instalación de sistemas de tutoría con los estudiantes. En este ámbito, cuatro serían los niveles a relevar:

- ✓ El primero, es aquel que se estima inherente a la docencia universitaria.
- ✓ El segundo, se sitúa en un nivel complementario, es decir, de apoyo frente a las dificultades o debilidades manifestadas por los estudiantes.
- ✓ El tercero, se implementa a través de la educación a distancia y se diferencia de la docencia directa, en la medida que esta última es la responsable de la preparación de los contenidos y la didáctica, en cambio el tutor, en este nivel, acompaña y resuelve problemas generalmente de carácter técnico administrativo.
- ✓ Finalmente, un cuarto prototipo, es una modalidad distinta de tutoría, y se refiere a aquella que se instala en el momento que los estudiantes van a realizar la práctica o *prácticum*. Aquí se encuentran presentes dos tipos de tutorías, una docente, que acompaña a los estudiantes desde la universidad, y otra impartida por un profesional en ejercicio en el lugar donde los estudiantes están realizando la práctica. Ambas inciden en el proceso de formación.

La tutoría ejercida desde la docencia universitaria, no sólo contribuye a resolver problemas relacionados con un campo del saber determinado y específico, sino que incorpora una

formación integral, que considera variables de acompañamiento personal y generales, como por ejemplo la adecuación al mundo del trabajo.

2.5.2 La supervisión como modelo de docencia para la formación profesional

En un contexto universitario en permanente cambio, la supervisión de la práctica se constituye en uno de los ámbitos de la docencia universitaria que debe ser abordada con mayores niveles de atención de los que hasta ahora se le han puesto, al menos, en el trabajo social, sobre todo, porque es desde estas actividades curriculares donde los estudiantes van tomando contacto progresivamente con el mundo del Trabajo Social profesional.

Como una manera de otorgar respuesta a las transformaciones que han vivido las universidades, las cuales han adaptado sus estilos formativos donde se destaca un cambio, del modelo educativo que transita aún de la enseñanza al aprendizaje y que, en consecuencia, se desplaza desde antiguos paradigmas educativos a una perspectiva teórica donde “el aprendizaje está integrado a la participación de la persona –a su acción– y es reconstruido (continuamente) en función de la situación” (Laflequiere, 2002, en Corvalán, Tardiff y Montero, 2013: 32). Entonces, estamos ante procesos de aprendizajes altamente dinámicos que necesariamente deben conjugar elementos globales y específicos de nivel teórico, metodológico, político, cultural, social, personal, entre otros.

De ahí que la función académica que realizan los docentes a cargo de supervisar las actividades curriculares denominadas práctica se establezcan en tema de debate, ya que al vincular la mirada académica con el mundo del trabajo, más allá de la tarea docente, recogen información valiosa para retroalimentar los procesos de formación, no sólo en contenidos, sino que también en las destrezas y habilidades que es necesario fortalecer en los/as estudiantes.

2.5.3 Algunas aproximaciones conceptuales

En el área del Trabajo Social, el concepto de Supervisión es el más usado. Etimológicamente este término tiene origen en las palabras latinas *super*, *videre*, que significan en conjunto “sobre ver”, es decir, se refiere a una “visión desde arriba” (Hernández, 1991:25). Es tener una mirada en panorámica de una situación en la que no se está directamente involucrado. Vale decir, es situarse desde otro lugar para observar el proceso formativo.

Quizás el primer cuestionamiento que surge es ¿qué es supervisar, en el contexto de la formación? en trabajo social, es aprender y enseñar, a la vez. Se trata de reflexionar sobre el quehacer, como ya se mencionó, asumiendo un modelo dialéctico en espiral donde interactúan de manera dinámica docentes y estudiantes (Fernández, 1997).

Entre los objetivos de la supervisión destacan al menos tres:

- ✓ El primero, se orienta a mejorar el aprendizaje en el ejercicio de la profesión.
- ✓ El segundo, a resolver los conflictos propios de todo proceso de intervención.
- ✓ El tercero, al autocuidado. Esto implica preocuparse por mantener el equilibrio emocional en los procesos de intervención profesional.

La supervisión, en el ámbito de la formación universitaria, se ha denominado de distintas maneras, entre las que destacan la de tutoría y mentoría. Si bien son denominaciones diferentes, poseen un eje en común. Se trata del desarrollo de un proceso de acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes, integrando variables académicas y personales e incidentes en la formación profesional. Es por esencia un espacio dialogante, donde no sólo se entrecruzan conocimientos, sino que también saberes, actitudes, valores y emociones que se conjugan como un campo educativo único y particular.

En este sentido, el acompañamiento tutorial es un proceso que integra aspectos personales y académicos del estudiante, que permite desarrollar una relación más personal entre el docente y el estudiante, que contribuiría a orientar y fortalecer el proyecto personal / profesional (Lázaro, 1997); (Gairín y otros, 2002; (Álvarez y González, 2005). Álvarez (2014), señala que los aportes centrales de la tutoría se orientan a promover que el estudiante sea el actor principal del proceso; el protagonista de su proyecto formativo y profesional, por lo que se espera que dé respuesta a preguntas tales como: ¿qué quiero hacer en mi primera práctica? ¿cómo lo voy a conseguir?, ¿con qué recursos personales cuento? y ¿qué falta?, entre otros cuestionamientos.

Las preguntas anteriores responden a la hipótesis que la formulación de las mismas y la elaboración de respuestas diversas favorece la autonomía, conjuntamente con la capacidad reflexiva de los estudiantes, siendo tarea de los docentes cuestionar los juicios de éstos, formulando nuevas preguntas e invitándolos a integrar las elaboraciones de otros

compañeros y, también, de referentes teóricos que puedan contribuir en sus caminos de búsquedas profesionales.

Por su parte, otro concepto usado es el de mentoría; se trata del establecimiento de una relación de aprendizaje entre una persona que tiene un saber y otro que lo aprende por medio del acompañamiento y modelaje. Este modelo representa la clásica relación entre un aprendiz y un maestro, propia del período de la historia universal denominada Edad Media, en la cultura occidental (Manzano, Cuadro y Sánchez, 2012).

2.5.4 Perspectivas y enfoques en la supervisión

La supervisión ha transitado por distintos énfasis y enfoques a lo largo de su trayectoria pedagógica. Los primeros antecedentes se remontan a los inicios de la profesión en Estados Unidos. Hace más de un siglo, Mary. Richmond (pionera en la profesionalización del trabajo social), en el año 1911, organizó un curso de supervisión en la Organización de la Caridad de Russel Sage Foundation. Desde esta experiencia, el rol del supervisor es entendido como “el agente que organizaba, dirigía y coordinaba la labor de los voluntarios y asalariados, les orientaba en sus labores, les daba indicaciones prácticas para su trabajo, los formaba y les entrenaba, les animaba y alentaba cuando se encontraban desanimados y desilusionados”. (Kadushin, 1975:13). En esa época, los componentes centrales fueron: el de liderazgo en los procesos de intervención, el de orientación y de animación de los equipos de trabajo.

A lo largo de la historia, se reconoce la influencia de tres grandes corrientes de la supervisión durante el período de formación de los trabajadores sociales. La primera, marcadamente administrativa, que se focaliza en la eficacia del trabajo. La segunda, psicoanalítica de corte terapéutico, que se desarrolla entre las décadas del 20 al 60, con el auge del psicoanálisis. Y la tercera, principalmente en América Latina, producto de la influencia de la teoría concientizadora de Paulo Freire, se denomina de tipo participativo, que tuvo su apogeo entre las décadas de los 60 y 70 (Fernández, 1997: 28). En este período emerge un tipo de trabajo colectivo que tiene como finalidad crear espacios de reflexión orientados a tomar conciencia de la necesidad de producir un cambio profundo de la sociedad.

Posteriormente, durante la década de los años ochenta, se retoma la antigua línea administrativa, sobre todo, incorporando el enfoque de tareas y de aprendizaje de las metodologías específicas de la profesión, como son: atención individual, trabajo con grupos

y comunidades. Durante este período la supervisión asume una perspectiva instrumental, quedando fuera, o relegados a una mínima expresión, los espacios para una reflexividad crítica sobre la profesión y sus aportes al cambio social y al conocimiento en el campo de las ciencias sociales.

Otro de los desarrollos teóricos que tuvo gran influencia en la supervisión fue, la teoría de sistemas que enfatizó la relación usuario-ambiente. Consecutivamente, se volcó hacia la “orientación de las actuaciones hacia la búsqueda de soluciones a los problemas” (Fernández, 1997: 30). Aquí se adopta el modelo ecológico que considera que en el campo profesional interactúan un conjunto de sistemas relacionados entre sí, que influyen en los resultados de la acción profesional. Este cambio de foco contribuyó a ampliar la mirada sobre la supervisión, más allá de la relación trabajador/a social–usuario, y también facilitó la incorporación de un conjunto de elementos de contextos que, a su vez, permitieron complejizar la comprensión del rol profesional en la sociedad, allende de la intervención directa con las personas a través de la metodología del caso social.

Más adelante, aunque con menor fuerza, se introducen modelos de terapia de corta duración provenientes, principalmente, de las corrientes de salud mental comunitaria.

Por su parte Kadushin (en Fernández, 1997: 35) delimitó tres tipos de supervisión que hasta el día de hoy se encuentran presentes:

- ✓ La supervisión administrativa, cuyo énfasis está puesto en los mecanismos de gestión.
- ✓ La supervisión educativa, es la que se identifica más con la supervisión en Trabajo Social puesto que tiene como objeto primordial “enseñar, formar y ayudar a mejorar conocimientos a los trabajadores sociales o a aquellos que están en fase de formación para convertirse en profesionales del trabajo social” (Fernández, 1997: 46).
- ✓ La supervisión de apoyo, como su palabra lo indica, brinda “apoyo” “a las personas que reciben dicha supervisión, de forma que puedan superar mejor las tensiones y dificultades que se presentan en el ejercicio de su trabajo” (Fernández, 1997: 55). En esta última existen dos tipos a saber: la de apoyo propiamente tal y la psicológica. La primera, busca animar, estimular, favorecer la autoestima, el reconocimiento de las propias cualidades; en cambio, la

segunda, trata los factores que generan tensión en el estudiante, de acuerdo con los rasgos de personalidad del trabajador social.

Es difícil que se den estos tres tipos de supervisión en estado puro, más bien en la práctica se recurre a una combinación de éstos de manera no estructurada. En palabras de Schön (2010), son producto de la toma de decisiones en la acción continua que se va dando en la medida que ocurren los procesos, en este caso, socio-formativos.

En otro lenguaje, aunque aludiendo a factores similares, Hernández (1991) señala que tres son las actividades que se han mantenido a lo largo de la historia de la supervisión en el Trabajo Social: la tarea de orientar, la de formar o instruir, y la de apoyar (Hernández, 1991:27). Este mismo autor “destaca como función de la supervisión la de favorecer la adquisición de una (nueva) identidad profesional y aprender una nueva forma de ser y actuar” (1991:33), agregando que “se aprende un nuevo rol profesional en el caso de los estudiantes, y se renueva el existente en el caso de los profesionales en ejercicio” (en Fernández, 1997: 19- 20).

Lobato (2007), indica que la supervisión es uno de los métodos de desarrollo profesional que se han mantenido a lo largo de la historia del Trabajo Social y que, asimismo, se orienta desde tres modelos básicos: el primero denominado tecnológico, el segundo clínico y el tercero crítico:

- ✓ El primero, tecnológico, plantea que este “funciona como estructura de transmisión y reproducción de conocimientos, focalizada en la transmisión de competencias técnicas singulares (Hunter 1976) o la micro supervisión (Villar 1986), y en la transmisión de un conjunto comprensivo de las mismas (Vanni y Staratt, 1983 en Lobato, 2007: 31).

- ✓ El segundo tipo, se desarrolló en contraposición al tecnicismo del anterior. Aquí se relevan los valores comprometidos en el proceso por sobre los procedimientos concretos. Se realiza, principalmente, cara a cara, por lo que importa la dignidad de los profesionales, siendo la ética una conducta fundamental. Sin embargo, “La principal crítica que se realiza a este modelo de supervisión refiere a que llega a ser una práctica esencialmente conservadora, que no se plantea las profundas cuestiones sociales” (Smith, 1991: 332, en Lobato, 2007: 35).

- ✓ El tercer modelo, denominado crítico, que según Lobato ha sido ampliamente tratado por Smyth –recogiendo los trabajos de Carr y Kemmis (1988) y Stenhouse (1983)– surge para integrar un elemento central dejado de lado en los modelos anteriores (tecnológico y clínico). Como su nombre lo indica, es el desarrollo de la competencia crítica en los profesionales el eje central, a través de la integración de variables culturales, sociales y políticas de la enseñanza (Lobato, 2007: 35) del proceso reflexivo. Este modelo persigue el análisis de los “condicionamientos estructurales e históricos que están implicados en el cambio educativo y emancipador de la enseñanza” (Lobato, 2007:36).

- ✓ Este último modelo, articula 4 acciones: Una de descripción que intenta dar cuenta de la práctica docente. La pregunta que busca responder es: ¿qué es lo que hago? La segunda acción es de información. Demanda que el profesional se cuestione sobre ¿cuáles son las razones de lo que hago y qué efectos tienen en el alumnado y en la escuela? La tercera acción, denominada de confrontación, plantea: ¿cómo he llegado a actuar de esta forma? Y finalmente, la cuarta, de reconstrucción, cuyo eje de reflexión es el cambio. De ahí que la pregunta gira en torno a ¿cómo podría hacer las cosas de otra manera? El punto fundamental que atraviesa el proceso reflexivo es la toma de conciencia de los “problemas sociales, económicos, culturales y políticos que influyen y determinan en el trabajo de los profesionales en los diferentes ámbitos en las escuelas y en su misma formación” (Lobato, 2007: 37).

A los modelos señalados, el autor añade otro elemento que denomina *Integrado* pues, recoge los puntos centrales de los tres anteriores agregando la identidad profesional, desarrollada con anterioridad por Hernández (1991). A su vez, este último autor, incorporó los fundamentos teóricos del constructivismo como parte del proceso reflexivo, entendiéndolo como constructor de conocimiento que se va configurando en un diálogo intersubjetivo.

Entonces, Lobato le otorga un nuevo valor al ya existente como campo de reflexión crítica que se orienta al mejoramiento de la acción. Ahora se reconoce en la supervisión la posibilidad para construir un nuevo conocimiento y saber, que se revela como parte de la interpretación de la experiencia en un devenir con la teoría y que se construye en forma grupal, vía una pedagogía colectiva, e incide en el aprendizaje de las profesiones de manera particular en cada persona.

A pesar de los distintos énfasis por los que transita la supervisión, existe cierto acuerdo hoy en que ésta implica una relación dialógica reflexiva, cuyo objeto es la metarreflexión de la práctica, en este caso, del Trabajo Social. Se trataría, entonces, de una autorreflexión del ejercicio de la profesión en determinados contextos, orientado a desarrollar una identidad profesional crítica, jugando un rol central la orientación pedagógica y didáctica, simbolizada en este proceso.

Así, en cuanto ejercicio metacognitivo, permitiría –al interior de la formación de los trabajadores sociales– la función simbólica y pedagógica de explicitar y relevar como acto pedagógico “las prácticas, sus dificultades, los logros y perspectivas” (Pérez, Bazán y Espinoza, 2010: 170).

El contenido en esta actividad curricular se construye, en gran parte, en el análisis “reflexivo de intervenciones sociales o socioeducativas” (Puig, 2012: 128) que desarrollan estudiantes que se están aproximando al aprendizaje de una profesión, en espacios reales de intervención, como son las instituciones dedicadas a trabajar en los problemas sociales.

Sin embargo, el proceso estaría incompleto sino se incorpora en la reflexión, desde y en la práctica, los aportes de la teoría, comprendido este proceso más allá de una relación dialéctica sino que debe ser significado como un estar en acción permanente, en un devenir donde se conjugan las reflexiones situadas y teóricas de manera retórica y circular.

2.5.5 La innovación: un elemento de la supervisión

Aunque el concepto de innovación se ha vuelto una moda, es necesario precisar qué es lo que se está formulando cuando se utiliza el concepto de innovación. Siguiendo a (Zabalza y Zabalza, 2012), éste plantea que se trata de hacer algo nuevo, distinto a lo realizado hasta la fecha, pero inscrito en el mismo contexto. Implica incorporar cambios que permitan llegar a resultados diferentes, nuevos, no previstos muchos de ellos, aunque intencionados.

La innovación no puede ser comprendida como una acción aislada, sino como parte de un proceso, incluyéndose en una estrategia que busca configurar escenarios de aprendizajes más creativos, ajustados a los requerimientos de las demandas de las nuevas generaciones de estudiantes y de los desafíos de los contextos globales en los que se inscribe la educación universitaria.

Desde el campo pedagógico la innovación, en el contexto de la supervisión pasa a constituirse en un “recurso didáctico que encausa, despliega y facilita el aprendizaje en el ámbito académico” (Pérez, Bazán y Espinoza, 2010: 170). Un espacio de aprendizaje complejo que involucra, además de conocimientos, dominio de metodologías y, también, el perfeccionamiento de competencias reflexivas y relacionales, cuyo referente es el desarrollo de un pensamiento analítico reflexivo crítico.

Como señalan Astorga y Bazán la pedagogía debe ser comprendida como la reflexión “sistemática en torno a la educación, desde una doble naturaleza: filosófica, asociada a lo que es la educación (el conocimiento y el aprendizaje), una concepción de la sociedad (el contexto en el que educa), y sobre todo, una concepción de roles que les corresponde jugar al educador y al educando. Por otro lado, una dimensión científica referida al uso del método científico, para poder abordar, explicar y comprender la educación” (Astorga y Bazán, 2011: 1).

La supervisión, como espacio pedagógico que contiene una perspectiva didáctica, pasa a ser un campo clave que facilita el diálogo entre docentes y estudiantes sobre los temas valóricos y éticos, ya que es desde este lugar donde se configura el ejercicio de la profesión; se conversa sobre el rol profesional, las tensiones, las teorías y saberes necesarios para intervenir en contextos afectados por diversos problemas sociales. Por este motivo, involucra un saber que, como tal, se orienta y reconfigura una práctica que produce conocimiento y recrea este mismo saber, incidente en el ejercicio de la profesión y de la disciplina.

Lo anterior implica comprender la supervisión como un espacio pedagógico que incorpora una didáctica que:

- ✓ Produce un diálogo reflexivo entre los estudiantes y los docentes, que recoge la complejidad de los procesos que conlleva la práctica, así como las contradicciones, los desafíos y las tensiones.
- ✓ De aprendizaje, donde se adquieren y/o potencian las competencias declaradas en el perfil, destacando: autoaprendizaje, autonomía, iniciativa, creatividad y reflexividad desde una perspectiva ética, para enfrentar los dilemas de los diversos contextos.

- ✓ De aprendizaje dinámico, cuestionador y articulador de saberes para actuar y producir conocimiento y nuevos saberes sobre ese actuar del trabajo social en los nuevos escenarios de la acción social.
- ✓ Que busca contribuir a la conformación de la identidad profesional y personal, teniendo claro que ambas se constituyen de manera fragmentada y sin la fuerza de décadas anteriores, ya que el trabajo ha dejado de ser el núcleo primordial de autorrealización de las personas, pasando a ser uno más, incluso como un medio para la satisfacción de otros intereses personales (Hernández, 2011).
- ✓ Que va produciendo conocimiento a través de la reflexión que se genera en el proceso de supervisar, por lo tanto, se reconoce como productor y recreador de saberes de la profesión.
- ✓ Que adquiere relevancia como el lugar que produce reflexión sobre la profesión y la disciplina.
- ✓ Que facilita desenvolverse y contribuir reflexivamente desde espacios y lugares nuevos y emergentes.
- ✓ Que sigue un método propio de descripción, análisis y meta-reflexión que facilita la comprensión de los procesos que inciden en las modificaciones de las profesiones, en particular en la formación de los asistentes sociales, dentro de este marco de propio.
- ✓ Se trata de que articulen la “dispersión” de aprendizajes previos posibilitando el desarrollo de las competencias, llevándolas a su máxima expresión (Hernández, 2011) de manera constructiva y creadora.

La supervisión es un proceso de reflexión que recoge, en palabras de Delors (1997), un saber conocer y de actuar que facilita la integración de conocimientos en la acción, puesto que persigue que los estudiantes aprendan el ejercicio de una profesión. Desde el saber ser y el saber estar, persigue que integren la emocionalidad y la adecuación a los contextos profesionales desde el respeto de la cultura, los valores y las normas presentes en cada espacio de práctica, a nivel institucional y también con las personas que atiende.

Otro de los elementos importantes para esta profesión se relaciona con el saber hacer. Se trata de abordar el corpus metodológico que los estudiantes deben saber usar para intervenir en escenarios propios del trabajo social, como son con casos, grupos, comunidades y colectivos, a nivel micro social o macro social, desde intervenciones directas e indirectas, como es el diseño de políticas públicas.

El proceso estaría incompleto si no se aborda el saber emprender, que implica animar a los estudiantes a ser autónomos y proactivos en su proceso de formación profesional en contexto.

Sin embargo, es fundamental considerar las perspectivas teóricas desde dónde se realiza este análisis para que, en efecto, responda al sentido transformador y de cambio al que se orienta la formación en trabajo social como opción ética política: “Es un compromiso con valores y proyectos que buscan la superación de los fundamentos de la desigualdad y de las formas de dominación, discriminación social” (Montaño, 2014: 85), como horizonte que orienta el ejercicio de la profesión.

Recogiendo los planteamientos anteriores, Hernández (2011) señala que la supervisión de la práctica en trabajo social se constituye en un espacio dinámico de “enseñanza-aprendizaje y de asesoramiento para el trabajo” (Hernández, 2011: 436). Agrega que el foco está en el estudiante, en relación con la actividad que le han encomendado en la institución y la manera como acopla y entiende las tensiones y dinámicas que se derivan de esta actividad.

Los estudiantes en este caso se enfrentan a lo desconocido. Desde la teoría de sistemas comienzan a interactuar y relacionar de manera progresiva dos sistemas diferentes como son: la universidad y las instituciones de práctica. Proceso que, desde la supervisión, es necesario reflexionar, considerándolas como parte de los contenidos que se abordan.

2.5.6 Campos problemáticos que aborda la supervisión

Hernández (2011), describe cuatro tipos de problemas que surgen en la interacción entre los estudiantes y los centros de prácticas:

- ✓ Relación entre los conocimientos de los estudiantes con las exigencias institucionales. En algunos casos puede que no tengan suficientes conocimientos para abordar los desafíos de la práctica; por otra parte, puede ocurrir que las

exigencias de las instituciones de práctica son insuficientes o bien, que éstas sobrepasen las posibilidades de los estudiantes. En ocasiones, los estudiantes poseen muchos conocimientos, pero no saben cómo incorporarlos en la práctica.

Generalmente, estos problemas producen en los estudiantes sentimientos tales como inquietud, frustración, entre otros, que deben ser atendidos en los espacios de supervisión docente, de manera de resignificar el malestar transformándolo en un espacio de reflexión que motive el autoaprendizaje.

- ✓ Las formas de trabajo de las instituciones y de los integrantes de los equipos, pueden ser una segunda fuente de tensión para los estudiantes, que se expresan de diversas maneras, como por ejemplo: que las formas de trabajo en la institución muchas veces no son comprendidas; la creencia que la formación recibida es más avanzada que el trabajo que desarrolla el equipo y la institución. También que algunos integrantes de los equipos pueden ver como competencia el trabajo de los estudiantes.

Para abordar este tipo de problemas, Hernández (2011) señala que los docentes supervisores deben convertirse en un asesor y también en un “entrenador” de habilidades relacionales, sobre todo, para abordar posibles conflictos que puedan surgir durante el tiempo que permanezcan en las instituciones.

- ✓ Una tercera fuente de conflicto para las/laos estudiante puede ser él o ella misma, su historia personal, su ideología, valores personales y la construcción que elabora sobre la profesión. Entre otras, se pueden deber a una falta de experiencia laboral previa, o bien, a otras anteriores que desea reproducir.

En esta perspectiva, la tarea los docentes supervisores se centra en el desarrollo de competencias del saber ser, que le permitan ampliar la mirada sobre la profesión.

- ✓ También pueden surgir conflictos al momento de definir un proceso y luego al actuar sobre el mismo. Y, finalmente, entre lo que plantea la institución y en lo que cree es son las /los estudiantes. Y entre los profesionales y los estudiantes.

Este tipo de problemas si no son abordados de manera adecuada pueden generar una fuente de conflictos que, incluso, pueden llevar a romper las relaciones humanas, ya que se

vivencia como actos de injusticia produciendo según, Hernández (2011): estados depresivos y de crisis de confianza en los estudiantes. En consecuencia, la labor del supervisor se debería orientar a guiar éticamente al estudiante para que pueda sortear, de manera adecuada, las contradicciones y exigencias, sobre todo, aprendiendo a establecer límites, reguardando que no trasgreda la integridad del estudiante y de la profesión.

2.5.7 Funciones de los docentes supervisores

Hernández (2011), sistematizó las diversas funciones que cumple un supervisor docente, así como los objetivos y las técnicas que emplea en la formación de los estudiantes de trabajo social. A continuación, se presenta un cuadro que sintetiza el conjunto de estos elementos:

Funciones	Descripción	Objetivos	Habilidades	Técnicas Reflexivas	Saber
Docente / Instructor	Exposición de conocimientos teóricos y prácticos. Modelos didácticos o de intervención social.	Conocer teorías. Aplicación a casos concretos. Análisis de situaciones y procedimientos. Conocer modelos didácticos y de intervención social.	Propias de la didáctica. Exposición clara según los principios de la didáctica. Sencillo – complejo. Conocido – desconocido.	Expositivas. Esquemas gráficos. Criterios de análisis.	Saber cognitivo. Saber sobre.
Asesor	Atención al sujeto en sus implicaciones con acontecimientos, personas e instituciones.	Superación de conflictos relacionales. Percepción y aceptación de límites. Sensibilización para procesos interaccionales.	Escuchar. Empatizar. Diferenciar contenidos, objetivos de los emocionales de los sentimientos. Dar nombre a fenómenos.	Paráfrasis. Feedback. Estudios de casos. Contraste. Confrontación. Fondo y forma. Role play. Psicodrama.	Saber relacional. Saber emocional. Saber estar.
Educador	Atender a la personalidad del sujeto en sus formas peculiares de reaccionar, de enfocar los problemas, los conflictos de carácter, etc.	Interacción de teoría – práctica. Refuerzo de la personalidad. Ampliación de la misma. Apropiación de nuevos saberes.	Rapport. Empatía y distanciamiento con los alumnos.	Calibrar. Refuerzo positivo. Reflejo. Feedback. Señalamiento. Búsqueda del lado oscuro. Cambio de sentido. Rol play. Psicodrama.	Saber estar. Saber práctico. Saber hacer.
Guía ético – profesional	Señalamiento en valores. Referencia a principios democráticos filosóficos y antropológicos.	Descubrimiento de los valores y su influencia en los comportamientos humanos. Descubrimiento entre valores explícitos e implícitos, etc. Adquisición de valores democráticos, humanísticos.	Escuchar, cuestionar, comparar, analizar.	Técnica de clarificación de valores. Ranking de valores. Mercado de valores, etc.	Saber ser. Saber estar.

Cuadro N° 3: Funciones del Supervisor Docente. Fuente: Hernández (2011: 440)

Al cuadro anterior es relevante agregar la función de formador crítico reflexivo que, incorporando las tareas anteriores, asuma como principal: propiciar espacios de reflexión

permanente del trabajo, siendo capaz de formular preguntas que contribuyan a resignificar el quehacer profesional en pos de aportar a la construcción de una sociedad más justa como horizonte. En este sentido, la articulación de los distintos niveles, señalados por Bronfenbrenner (1987) son un aporte para comprender la complejidad de la intervención profesional en los espacios microsociales, dada la naturaleza de variables que intervienen en este proceso.

Kisnerman, refiriéndose a las funciones de un supervisor, señala que “debe apuntar a crear y preservar en los supervisados ese sentimiento de asombro socrático ante las cosas, como si cada una de ellas siempre fuese nueva” (1999:7). También transmitir confianza en las orientaciones que realiza, aminorando la angustia y/o posibles confusiones propias de quien se inicia en el ejercicio profesional. Este mismo autor agrega que los docente de práctica adquiere autocontrol y seguridad personal suficiente para orientar en la resolución de los conflictos propios de todo proceso de intervención, manteniendo el equilibrio emocional, están debidamente preparados para acompañar y orientar a otros en sus procesos de formación profesional.

En esta misma perspectiva, lo importante para Kisnerman (1999) es que quien supervise, además de la seguridad personal y del dominio metodológico, logre construir un sentido a la acción formativa que están desarrollando, despejando y abriendo nuevas alternativas para afrontar los desafíos permanentes que enfrentan los estudiantes en el día a día del trabajo social, en contextos institucionales situados en escenarios específicos.

Tal como queda manifestado, la tarea docente es compleja, pues, de acuerdo con la situación específica que se viva se enfatiza cumpliendo una función u otra e, incluso, varias al mismo tiempo.

2.5.8 Aporte del enfoque estratégico situacional al campo de la supervisión

Otro aporte interesante, es el realizado por Esteve (2003) que, si bien no se refiere directamente a aspectos de la docencia desde un modelo por competencias, sí propone un enfoque situacional para abordar la complejidad del fenómeno educativo, que bien es posible considerar desde esta perspectiva curricular, es decir, resulta necesario estudiar lo que allí está sucediendo, “para entender la situación específica en la que se enseña, para valorar la influencia de los cambiantes elementos que rigen la vida de uno y otro grupo social” (2004: 218) de tal forma que permita actuar en consecuencia. Además, es necesario

incorporar lo estratégico que facilita la toma de decisiones en la acción, incorporando los cambios que van ocurriendo durante el desarrollo del proceso educativo.

El enfoque estratégico-situacional, obliga a establecer el diálogo como la herramienta principal de trabajo en la práctica educativa “como un proceso continuo de análisis” (Undurraga, 1998: 20), a diferencia de las estrategias educativas basadas en enfoques normativos, las cuales trabajan desde reglas para establecer la conducta a la que los sujetos deben responder. La perspectiva estratégica situacional involucra a los actores que están en el proceso en el campo de la toma de decisiones que orientan la acción. En cambio, en lo normativo, este ámbito es más limitado.

De acuerdo a lo planteado hasta aquí, la docencia y, por ende, la práctica pedagógica de los docentes del siglo XXI necesita de la flexibilidad estratégica, que les permita abordar con mayor prontitud y dinamismo las modificaciones que toda acción pedagógica requiere en un contexto donde la velocidad de los cambios son cada vez más rápidos.

El currículum por competencias puede ser visualizado como una oportunidad para articular la vertiginosidad de transformaciones en la formación de los profesionales de este siglo, no sólo con una perspectiva de integración, sino como una oportunidad para repensar y proyectar otras formas de vivir en sociedad y la responsabilidad que le cabe a la educación universitaria en ello. Las prácticas son el espacio privilegiado de la formación ya que es el eslabón que produce, en forma permanente, el puente entre la academia y el mundo del trabajo, y con ello en una fuente de retroalimentación importante.

En este nuevo escenario, la tarea docente es fundamental para facilitar el desarrollo de las competencias que los estudiantes requieren para insertarse, adecuadamente, en el mundo del trabajo, pero también para que éstos/as sean capaces de imaginar otros mundos posibles. Sin embargo, la tarea estaría incompleta si no se considerase que los docentes universitarios, también precisan formarse en nuevas competencias que les permita seguir contribuyendo al desarrollo de la sociedad, desde la formación.

Todo lo señalado, hasta el momento, trae acompañado un conjunto de desafíos para profesiones como el Trabajo Social, área donde se sitúa esta investigación, el campo didáctico. Didácticamente, los nuevos desafíos invitan a producir una mayor y más profunda articulación entre teoría y práctica, aproximándose a una praxiología. De igual modo, hoy se exigen habilidades para aprender a aprehender, más que recibir un conjunto de conocimientos que, más temprano que tarde, quedan obsoletos. Entonces, el acento en la

formación de los estudiantes tendría que estar orientado hacia la generación de instancias que faciliten la incorporación y el desarrollo de una capacidad ético-estratégica para, así, abordar el tema del aprendizaje en contextos volátiles y flexibles como el actual.

Paradigmáticamente, es necesario transitar desde una postura formativa orientada en la enseñanza a otra articulada desde el aprendizaje, de manera que se fortalezcan, en los estudiantes, competencias que les faciliten incorporarse a la sociedad del conocimiento desde una mirada reflexiva, sobre la base de la deconstrucción de sus propios saberes y categorías preestablecidas.

La perspectiva positivista, que concibe la academia como el templo del conocimiento y del saber, que se transmite linealmente desde un sujeto-docente, que posee este conocimiento, hacia otro considerado objeto-estudiante receptor, ha ido perdiendo lentamente la hegemonía que mantuvo hasta fines de la década de los años 80. Hoy, en cambio, se abren nuevos espacios, más dialogantes hacia otras modalidades de hacer ciencia, ampliamente desarrolladas por Berger y Luckmann, (1996) como, por ejemplo, a partir del proceso de los estudios contemporáneos del constructivismo social; o las investigaciones de Zuñiga (1986) sobre el “trabajador olvidado”, que aportan nuevas claves sobre cómo piensan los profesionales en la acción; también los aportes de Schön (1998) sobre el “reflexivo práctico”, la vuelta de la “investigación-acción”, donde se puede adquirir una comprensión distinta al observarse el sujeto en relación con su objeto (Bazán, 2013).

Lo anterior, tensiona a la academia para que entienda que el conocimiento y su producción, hoy, ocurre en distintos espacios y, mayoritariamente, fuera de sus aulas. Esta aceptación conlleva un cambio de paradigma profundo en la manera de diseñar la acción educativa de las profesiones, buscando mecanismos de innovación que permitan acogerlos e integrarlos al interior del proceso de enseñanza aprendizaje.

2.5.9 La reflexión crítica como componente de la supervisión en la formación de los trabajadores sociales

La formación profesional, históricamente, ha concentrado su atención en la comprensión de los procesos sociales con el objetivo de reconocer las variables incidentes que permitan proponer e implementar estrategias orientadas a producir cambios en la sociedad; reconociendo que esta ruta es constructora de sentido del ejercicio de esta profesión y disciplina.

Para lograr lo anterior, se requiere necesariamente el desarrollo y/o potenciación de una competencia reflexivo-crítica que deleve las variables involucradas en los procesos que generan las desigualdades e injusticias sociales.

Entre algunas propuestas que han contribuido a comprender este complejo proceso, están los planteamientos de autores como Dewey (1936), Schön (1992), Zeichner, (1993) Freire, (1998) y Perrenoud (2007) entre otros, quienes coinciden en que la instalación de procesos reflexivos contribuye a formar personas conscientes de sí mismas y del mundo que las rodea. Por lo tanto, mejor preparadas para producir cambios en los distintos niveles donde se ubiquen.

El proceso reflexivo forma parte de un *continuum* que se organiza en distintos momentos, siendo posible diferenciar un antes, un durante y un después, donde en cada uno de ellos, se define un conjunto de pasos o requerimientos que son precisos conocer:

- ✓ El antes, remite a pregunta acerca de qué es lo que inquieta o llama la atención. Emerge aquí la pregunta, el cuestionamiento, la inquietud ante lo desconocido o por conocer. También la definición de las propuestas de trabajo. Es el momento de la elaboración de los planes de trabajo.
- ✓ El segundo momento se vivencia en la acción, en el devenir diario, donde se toman un conjunto de decisiones *in situ*, que se construyen sobre la base de los aprendizajes previos en un desafío permanentemente y en contraste con la práctica. Aquí, Schön (2010) ha realizado aportes significativos para comprender la reflexión en la acción. Entre otros, la capacidad de los profesionales para tomar decisiones de manera permanente, para enfrentar lo que este autor denomina “zonas indeterminadas de la práctica” (Schön, 2010: 20).
- ✓ Finalmente, el momento posterior es aquel que permite analizar, mirando en perspectiva lo realizado, con un fuerte componente de aprendizaje en la acción y de la acción.

Asumiendo la distinción anterior, los procesos de reflexión se sitúan desde una pedagogía contextualizada, donde se incorpora la perspectiva analítica compleja y crítica. Así, se logra desprenderse de explicaciones lineales y dicotómicas que llevan los procesos reflexivos por senderos rasantes, apegados a la vivencia específica, alejando de las múltiples

posibilidades de producción de conocimientos propios de la profesión y de las ciencias sociales.

Esta mirada reflexivo-crítica se distancia de una racionalidad técnica para enfrentar los problemas propios de la práctica, puesto que existe un conjunto de claros oscuros en los procesos de intervención que se escapan de los conceptos y de los procedimientos estandarizados o previamente diseñados. De modo que lo que interesa es producir una reflexión por el sentido de la acción, que implica según Tatián (2014), refiriéndose al campo de la investigación social, formularse las siguientes preguntas: “¿para qué?, ¿para quién?, ¿con quién?, ¿quién lo decide y por qué?, ¿a quién le sirve?, ¿qué intereses satisface?, ¿contra quién puede ser usado? (Tatián, 2014: 63).

La práctica reflexiva, como plantea Perrenoud, necesita un entrenamiento. En palabras del autor “una rutina”, partiendo por el “Hábito de dudar, de sorprenderse, de plantearse preguntas, de leer, de transcribir determinadas reflexiones, de discutir, de reflexionar en voz alta, etc.” (2007: 63-64). Agrega que comprende una postura profesional, “una postura analítica con la acción” (2007:13) a diferencia de otra eventual que él denomina “episódica”, por lo tanto, asistemática y con falta de rigurosidad.

Realizando una relectura del enfoque “Realista” de Korthagen (2010) se plantean los siguientes elementos a considerar en un proceso de reflexión:

- ✓ El trabajar sobre la base de situaciones reales.
- ✓ Producir diálogo entre los profesionales.
- ✓ Orientar dicho proceso hacia una finalidad, aunque en un principio sea poco claro o explícito.
- ✓ Incorporar la teoría como un componente que contribuye a ampliar la reflexión.
- ✓ Integrar en la reflexión las variables estructurales e históricas (Lobato, 2007: 36) sociopolíticas, económicas y culturales que inciden en los procesos de cambio.

Incorporando los pasos anteriores, el acompañamiento que realizan los docentes de la práctica profesional se ubica desde el reconocimiento de su tarea como unos facilitadores y

orientadores que cumplen la función de acompañar, en esta última fase formativa, a los estudiantes en el trabajo profesional que realizan.

El rol que cumple en este proceso el docente de práctica, mediante la supervisión, busca develar los imaginarios que del proceso poseen los estudiantes, transformándolos, a su vez, en desafíos de aprendizaje a la luz de la interpretación de la experiencia en un devenir con la teoría, que se construye en forma grupal, desde un enfoque didáctico colaborativo-emancipatorio y que incide en el aprendizaje profesional de manera particular en cada persona. Así, en cuanto ejercicio meta-cognitivo, se apuesta que –en la formación de los y las trabajadoras sociales– ocupe una función simbólica y pedagógica orientada a explicitar y relevar “las prácticas, sus dificultades, los logros y perspectivas” (Pérez, Bazán y Espinoza, 2010: 170).

Entonces, el contenido de la práctica profesional se construye en el análisis “reflexivo de intervenciones sociales o socioeducativos” (Puig, 2012: 128) que desarrollan estudiantes que se están aproximando al aprendizaje de una profesión, en diálogo con los marcos teóricos y metodológicos.

Lo anterior requiere que, además, se propicien instancias educativas que reconozcan el protagonismo y autonomía de los estudiantes (Puig, 2009) para que logren elaborar procesos significativos de aprendizaje, en el marco de su formación profesional.

En este encuadre, tanto la producción de conocimiento como la adquisición y recreación de saberes profesionales, adquieren una dimensión particular en los procesos de formación de profesiones como lo es el trabajo social, donde ambos se van construyendo o reconfigurando en la interacción que se va produciendo entre el docente-estudiante-profesional, situados en contextos de alta complejidad social.

En coherencia con lo planteado anteriormente, el docente universitario que reflexiona sobre su práctica es capaz también de diseñar estrategias didácticas que fomenten la reflexión en los estudiantes. Zeichner (1993), a partir de su crítica a la manera de cómo se investiga en la educación, logró describir cuatro corrientes presentes en la práctica reflexiva. A saber:

- ✓ La Tradición Académica: como su nombre lo indica centra su atención en la asignatura y sus contenidos, buscando la mejor manera para que los estudiantes aprendan.

- ✓ La Tradición de la Eficacia Social: el autor critica la manera como se han aplicado los conocimientos provenientes de la investigación educativa, desde la verticalidad, sin incluir los conocimientos de los profesores.
- ✓ La Tradición Desarrollista o Evolucionista: cuyo eje de reflexión es sobre los alumnos desde una perspectiva evolutiva y los procesos de enseñanza.
- ✓ La Tradición de la Reconstrucción Social: integra en la reflexión variables del contexto social y político que incurren en el aula en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Su propósito es contribuir a una sociedad de mayor calidad de vida y más justa.

Zeichner (1993), refiriéndose a la práctica reflexiva de los docentes, sobresale que éstos deben, en primer término, procurar articular la reflexión, tanto hacia el interior del aula como sobre las condiciones sociales donde ocurre ese ejercicio pedagógico. Una segunda característica es el reconocimiento político del docente. Por ello se debe preocupar de aspectos de manera concreta que afectan en el aula, como por ejemplo las relaciones entre diversas razas y/o diferentes entornos socioculturales de donde provienen sus estudiantes.

Una tercera característica es la integración de la reflexión en la práctica social de los docentes. Al respecto, propone “construir comunidades de aprendizaje de maestros en la que éstos se apoyen y estimulen mutuamente” (Zeichner, 2012: 8). Para Zabalza (2007) este es un tema complejo en las universidades, puesto que la posibilidad de trabajarlo es difícil considerando que el sistema universitario está conformado por académicos de alto nivel que trabajan aisladamente, dificultando la conformación de equipos de trabajo.

Por su parte, Domingo (2013), expone diversos tópicos en esta problemática. Sin embargo, hay uno en particular que es menester señalar. Se refiere al profesional reflexivo, aclarando al respecto –recogiendo la tradición anglosajona– que, a diferencia de un oficio que es una práctica de tipo rutinario, la profesión “sobrepasa dicho sentido y resalta la cualificación de quien lo ejerce y la capacidad de la aplicación de sus conocimientos” (2013: 75). En este sentido, todo profesional, al recibir un título, está siendo investido de un conocimiento que es necesario que sea aplicado con criterio y, en vista de ello, se requiere del desarrollo de la competencia reflexiva crítica que contribuya a discriminar entre diversos cursos de acción.

Este mismo autor propone las bases para un nuevo enfoque de *prácticum*, en la formación docente, para aproximar, paulatinamente, a los estudiantes hacia una “experiencia

profesionalizadora en un ámbito real” (Domingo, 2013: 77). En el caso de la formación de los trabajadores sociales, esta modalidad forma parte de la historia del proceso de enseñanza del aprendizaje profesional, pero tal como se mencionó no ha sido estudiada ni valorada, pues prima una enseñanza centrada en el saber conocer, generalmente, desarticulada de un saber hacer.

Por el contrario, actualmente, las exigencias demandan la articulación entre teoría y práctica. De ahí que las perspectivas técnico-positivistas aparecen como insuficientes para abordar la formación profesional, a diferencia de un paradigma reflexivo-crítico que reconoce la necesidad de abordar los procesos de manera más integral, cuestionando las racionalidades y la condición de la acción educativa.

Desde el paradigma crítico reflexivo se espera una actuación profesional activa, dinámica, que busca contextualizar su acción, reconociendo la complejidad de los escenarios educativos y, principalmente, atendiendo a la particularidad de las personas involucradas, sin perder de vista las condiciones estructurales de los procesos que pueden facilitar u obstaculizar las dinámicas de cambio.

Para Domingo (2013), esta perspectiva crítico-reflexiva contribuye a que “el docente se convierta en un agente activo de la construcción del saber profesional” (2013: 82) dado que se les exige un análisis complejo, que arroje información pertinente para la toma de decisiones, por lo tanto, es importante que posea habilidades para investigar, analizar, innovar y, como corolario, para reflexionar.

La relación entre teoría y práctica, desde este paradigma, equivale a “cohabitar”, pues ambas se asumen multidireccionalmente hasta llegar a una fusión plena (Domingo, 2013). Como modelo reflexivo, utiliza aquel denominado “espiral autorreflexiva”, que parte de la práctica, se funde con la teoría, y sigue un camino ascendente entre ambos, elaborando nuevas preguntas y cuestionamientos.

Este es un punto muy relevante para esta investigación, puesto que alude a los diversos aspectos que forman parte de los procesos de formación de los estudiantes, sobre todo, porque depende del modelo que apliquen los docentes y de la orientación que adopten en el proceso formativo.

En esta misma perspectiva, Ruz y otros (2005), basándose en los planteamientos de Santos Guerra (1996), adaptaron el cuadro que a continuación se presenta y que, cruzando las

distintas concepciones del conocimiento con la naturaleza social de la educación, reconocen tres enfoques:

PARADIGMA VERSUS DIMENSIÓN	SERIE CATEGORIAL UNO	SERIE CATEGORIAL DOS	
	TECNOLÓGICO POSITIVISTA	COMPRESIVO INTERPRETATIVO	SOCIOCRÍTICO TRANSFORMADOR
Interés/finalidad	Técnico: explicar, controlar, predecir, comprobar, generalizar fenómenos.	Práctico: comprender e interpretar acciones y significados de los fenómenos.	Crítico: identificar potencial de cambio, emancipar, analizar la realidad.
Naturaleza de la realidad a evaluar	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable.	Dinámica, múltiple, holística e histórica.	
Relación evaluador/evaluado	Independiente, neutral, libre de valores, externa, alumno es objeto de evaluación.	Interrelación, dependencia, relación influida por factores subjetivos y reflexivos.	Interrelación fuertemente influida por compromiso con el cambio. Reflexión crítica y comprometida.
Teoría/Práctica	Disociadas. La teoría norma para la práctica.	Relacionadas y retroalimentadas mutuamente.	Indisociables. La práctica es teoría en acción.
Conocimiento	Lineal se traspasa, promueve memorización.	Se construye individualmente pero en un contexto social. Posee crisis, rupturas, avances. No es ingenuo.	
Aprendizaje	Proceso de acumulación de conocimientos. No hay reconocimiento de saberes previos.	Proceso de construcción individual mediado por otros significados. No hay acumulación sino atribución de significados.	
Profesor	Técnico, ejecutor de acciones diseñadas por otros.	Reflexivo, investigador de su práctica, compromiso moral y social.	Conciencia crítica y transformadora. Reconocimiento de naturaleza política de la escuela, la enseñanza y la evaluación.
Evaluación	Orientada hacia el control, selección, comprobación, clasificación, acreditación.	Orientada hacia el aprendizaje, la comprensión, el diálogo, retroalimentación, reflexión, participación y transformación.	

Cuadro N° 4: Enfoques Educativos. Fuente: Ruz (2005)

Tanto Contreras (1997), como Ruz y otros (2005), aportan una reflexión más profunda, tanto del rol de los docentes como de los enfoques metodológicos y didácticos, que bien contribuyen a plantearse la orientación respecto del tipo de aprendizaje que se espera lograr, cruzado con los enfoques metodológicos ahí presentes, para comprender la generación de conocimiento, los tipos de aprendizajes y, por consiguiente, la formación de un trabajador social en el siglo XXI. Formación profesional que, atendiendo a la complejidad de los escenarios sociales, desafía a ubicarse desde la serie categorial que incorporan los enfoques pedagógicos, socio-transformador y comprensivo-interpretativo, donde ambos coinciden en la necesidad de enfatizar en aspectos reflexivos críticos para comprender los cambios y transformaciones sociales.

Orientar pedagógicamente la formación desde el primero (socio-transformador) implica, apuntar a la búsqueda del cambio social como parte constitutiva de la acción, argumento que forma parte de los principios orientadores de la profesión.

Considerar la supervisión como un espacio de aprendizaje, ya sea desde un paradigma pedagógico comprensivo-interpretativo o socio-transformador, compromete reconocer un escenario de significados facilitadores del aprendizaje de nuevas competencias y una posibilidad de disponer nuevos saberes y conocimientos desde la reflexión en la acción, que implica considerar una didáctica que busca el protagonismo de los estudiantes.

Un punto especial adquiere la relación teórico/práctica a la que alude el cuadro. Es un tema de alta controversia para el trabajo social, el cual se ha abordado más bien desde el paradigma tecnológico-positivista, dicho de otro modo, las acciones diseñadas buscan que los estudiantes apliquen conceptos en los contextos de intervención profesional.

Tanto en el paradigma comprensivo-interpretativo, como en el socio-transformador, se busca aportar una perspectiva diferente al reconocer la interacción permanente entre ambas. Más aún, el paradigma socio-transformador, valora la práctica como una teoría en acción, que requiere ser sistematizada y organizada rigurosamente.

Entendida así la práctica, la supervisión pasa a constituirse en un espacio de re-teorización de la acción social y, por lo tanto, de generación de conocimiento y saberes profesionales que se construyen dialógicamente en torno a los desafíos que implica, para el trabajo social, participar en procesos de acción social complejos como los actuales.

Otros autores que han contribuido a establecer tipos y niveles de reflexión han sido los aportes de Van Manen (1997), Hatton y Smith (1995). Spaeks-Langer, Simons, Pasch, Colton y Starko (1990) sobre los tipos de pensamiento reflexivo. Larrivee (2008) definió niveles de reflexión de la práctica docente Rodrigues (2013).

En un primer nivel, se ubican tres tipos de reflexión: una denominada racionalidad técnica, que para Van Manen (1995) se concentra en la aplicación eficaz de los conocimientos, teorías y técnicas, sin la consideración explícita de los contextos. También se denomina “paradigma empírico analítico”. Para Hatton y Smith (1995), es un proceso centrado en la toma de decisiones sobre el presente y el futuro de las acciones; en particular, colocan la atención en los métodos de enseñanza y las propuestas de mejora. A este primer nivel, Larrivee (2008), lo denomina Pre- reflexión, puesto que la reacción frente a las situaciones

es automática y rutinaria. No hay un análisis previo, por lo tanto, las respuestas son un acto reflejo. Los procesos de enseñanza son generales, no recoge la experiencia, ni tampoco la teoría o investigaciones.

Al segundo nivel de reflexión de Van Manen (1995) lo denomina práctico. El paradigma que prevalece es el hermenéutico-fenomenológico puesto que, refiriéndose a la educación, el profesor se preocupa de analizar y clarificar las experiencias individuales y culturales, creencias, juicios, significados, con la finalidad de orientar la práctica. Por su parte, Hatton y Smith (1995), en este nivel ubican un tipo de reflexión descriptiva cuya finalidad es el análisis de la actuación profesional, rescatando y examinando los conocimientos y habilidades que posee el docente, así como también las decisiones tomadas. En este mismo nivel, Larrivee (2008) ubica la reflexión superficial denominada con este nombre, dado que orienta las estrategias y los métodos que usa de acuerdo con objetivos predefinidos. En esta perspectiva predomina una concepción práctica y, en particular, las necesidades de los estudiantes por sobre la teorías pedagógicas.

En un tercer nivel, Hatton y Smith (1995) indican que existiría un tipo de reflexión dialógica y Larrivee (2008) otro de tipo pedagógica. Respecto de la primera, los autores indican que implica pensar, solo o en equipo, respecto de las alternativas para enfrentar los problemas. En la segunda, existiría un alto nivel de reflexión basado en la aplicación de conocimientos didácticos, teóricos o investigaciones educativas. Se analizan las metas educativas, las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos y las conexiones entre los principios teóricos y la práctica. Igualmente, las bases teóricas relacionadas con la práctica del aula, su impacto y el aprendizaje de los estudiantes y, también, la forma de perfeccionar las actividades de aprendizaje. El objetivo sería la mejora continua de la práctica logrando aprendizajes de todos los estudiantes.

Los autores anteriormente señalados coinciden en que existiría un cuarto nivel reflexivo - crítico que es más complejo que los anteriores, que abordan aspectos metodológicos y otros de carácter ético, integrando la autocrítica, el contexto político y cultural en el que las prácticas se desarrollan; conceptos tales como la equidad y la justicia social, son entre otros, categorías analíticas que están presentes.

En el siguiente cuadro son explicitados los énfasis, que frente a esta perspectiva proponen cada uno de los autores:

Niveles de Reflexión Según Van Manen (1995)	Niveles de Reflexión según Hatton y Smith (1995)	Niveles de Reflexión de la Práctica Docente según Larrivee (2008)
<p>Crítico</p> <p>“El docente toma en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - criterios morales y éticos en la reflexión sobre la acción educativa, y sobre el valor social del conocimiento, desde una mirada autocrítica. - En este nivel, la reflexión integra un análisis crítico de las instituciones y de la autoridad. 	<p>Reflexión Crítica:</p> <p>Ponen atención en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - los efectos que sus acciones pueden tener sobre otros. - Implica analizar las situaciones y su trabajo profesional desde perspectivas y dimensiones éticas, sociales, políticas y/o culturales. 	<p>Reflexión Crítica:</p> <p>Reflexiona sobre las implicancias morales y éticas y las consecuencias de sus prácticas en el aula con sus estudiantes, centrando su atención en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las condiciones sociales en que sus prácticas se desarrollan. - Se preocupa por cuestiones de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del salón de clases y tratan de conectar su práctica con los ideales democráticos. - Tratan de conectar su práctica con los ideales democráticos. - Reconoce que las prácticas del aula y de las escuelas no pueden estar separadas de las realidades sociales y políticas, - Se esfuerza por ser plenamente consciente de las consecuencias de sus acciones. - Se dedica a la reflexión y la investigación crítica sobre las acciones de enseñanza, así como sobre los procesos de pensamiento”.

Cuadro N ° 5: Reflexión Crítica. Fuente: extraído de Rodrigues (2013: 73-77).

Los tres autores señalados en el cuadro anterior incorporan, la ética colectiva en los contextos de enseñanza aprendizaje situados como indicador de prácticas, que recogen la dimensión política del acto educativo-formativo, en pos de aportar a la construcción de una sociedad donde los valores de la justicia social son su referente máximo. Entonces, se infiere que la formación profesional se encuentra imbricada con el contexto.

Un aporte interesante es el que realizan Spaeks-Langer, Simons, Pasch, Colton y Starko (1990) (citados por Rodrigues, 2013), quienes distinguen niveles de reflexión de acuerdo a siete criterios de complejidad que son explicitados en el siguiente cuadro:

Tipos de Pensamiento Reflexivo	
Nivel	Descripción
1	“No utiliza un lenguaje descriptivo. Demuestra nula conexión con los eventos o los métodos de evaluación en el aula.
2	Describe los eventos en el aula de forma sencilla y con un lenguaje poco técnico.
3	Describe los hechos o los métodos y estrategias didácticas utilizadas en el aula recurriendo a la jerga adecuada, sin indicar el motivo o razón de ser de su adopción.

4	Explica los métodos y estrategias didácticas utilizadas en el aula y las razones para adoptarlos, guiado, sobre todo, por las prácticas habituales o preferencias personales.
5	Explica los métodos y estrategias didácticas utilizadas en el aula y las razones para adoptarlos, guiado por las teorías o principios introducidos en el curso.
6	Al momento de declarar los eventos, o la razón de ser de ciertos métodos, no solo se basa en teorías o principios utilizados como guía, sino que hace adecuaciones considerando el contexto de la clase o de la escuela.
7	Al momento de describir su práctica docente, no solo toma en cuenta el contexto escolar, sino que también menciona asuntos ajenos a la escuela, tales como la moral, la ética, las necesidades de la sociedad y las políticas del gobierno”.

Cuadro N° 6: Tipos de Pensamiento reflexivo según Spaeks-Langer, Simons, Pasch, Colton y Starko (1990). Fuente: Extraído de Rodrigues (2013: 74)

Estos autores parten de niveles no reflexivos, transitando por otros intermedios que buscan relacionar lo que sucede en el entorno mediato con categorías analíticas, integrando en el discurso elementos del contexto donde se desenvuelve la experiencia educativa. En este sentido, retoma la complejidad, al igual que los autores anteriormente señalados, cuando se asume el proceso de formación situado y en una reciprocidad entre el aula y el contexto.

Aludiendo a una narrativa discursiva escrita, resulta interesante rescatar los aportes de Moon (2007), señalados por Rodrigues (2013), sobre los niveles de escritura reflexiva. Estos niveles parten por una de tipo descriptiva, pasando por un segundo nivel que contiene algunos elementos reflexivos para llegar a una escritura propiamente reflexiva, que subdivide en otros dos niveles, tal como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Niveles de Escritura Reflexiva.	
Escritura Descriptiva	“Relato descriptivo. Narra eventos y contiene muy poca reflexión. El relato puede relacionarse con ideas o información relacionada a un contexto más externo, aunque este contexto no es considerado o cuestionado.
Escritura Descriptiva con alguna reflexión	Se trata de un relato descriptivo que da algunas pautas para la reflexión, aunque ésta no es lo suficientemente profunda para activar el aprendizaje. Sin embargo, el relato es más que una simple historia.
Escritura reflexiva (1)	Hay descripción y un especial énfasis en comentarios reflexivos. Los relatos cuentan con cierto nivel de análisis. El autor muestra ser crítico con su propia acción o con la de otros. Se toman en cuenta varios puntos de vista, aunque no son utilizados en profundidad.
Escritura reflexiva (2)	El relato muestra una profunda reflexión y está implícito el reconocimiento de que el marco de referencia con el que se considera un evento puede ser cambiado. Se asume una postura metacognitiva (es decir, tiene conciencia crítica de los propios procesos mentales de funcionamiento, incluyendo la reflexión). El relato reconoce que los acontecimientos e desarrollan en un contexto histórico o social, lo que puede influir en la reacción de una persona. Son analizadas las múltiples perspectivas de la situación. Se observa un diálogo interno del autor.”

Cuadro N° 7: Niveles de escritura reflexiva.

Fuente: Moon (2007: 198-199) en Rodrigues (2013: 79)

La propuesta de Moon (2007) para trabajar desde la escritura la reflexión es interesante porque considera una etapa de presentación donde explica el concepto de reflexión, donde profundiza el concepto de “trabajo reflexivo” y el papel que juegan las emociones en la construcción del conocimiento (Rodrigues, 2013). El eje es lograr una asociación entre los campos racionales y emocionales para lograr una escritura con sentido y significado. Lo que busca es ahondar en la relación emoción-razón, como parte de la construcción de un nuevo relato personal, pero analizado desde diversas perspectivas teórico conceptuales.

A modo de síntesis, aprender a reflexionar se ejercita, puesto que se dispone de un conjunto de dispositivos que pueden contribuir a este proceso personal que se orienta a producir cambios en la práctica desarrollada.

El dominio de estos modelos de parte de los docentes que supervisan las prácticas, contribuyen, por una parte a reflexionar sobre su propia práctica y, por otra, a intenciar procesos didácticos que desarrollen competencias reflexivas críticas en los estudiantes.

2.5.10 Modelos orientadores para el desarrollo del proceso reflexivo

El aprendizaje profesional durante la formación es un tema complejo y no exento de tensiones, ya que se encuentran dos instituciones cuyas finalidades son distintas; por una parte la universidad tiene como propósito la producción de conocimiento socialmente útil para la sociedad y, también formar a las nuevas generaciones de profesionales. Por otro lado están las instituciones que acogen a los estudiantes para que realicen sus prácticas, esperando que puedan resolver los problemas sociales (en el caso del trabajo social) de manera eficaz y eficiente.

Sin embargo, no pocas veces se constatan diferencias de expectativas entre lo que esperan los estudiantes y lo que requieren las instituciones. En este sentido, se produce en los estudiantes un conjunto de cuestionamientos que, a nivel subjetivo, son necesarios integrar como parte del proceso de formación profesional. Al respecto, Korthagen (2010) especifica que el mundo subjetivo e inconsciente, más que el racional y consciente de las personas, juega un papel muy importante en la configuración de las ideas y marcos de referencia desde los que se actúa en el entorno. Por tanto, propone ampliar el análisis del comportamiento humano integrando aspectos, muchas veces inconscientes, que movilizan energías que si son adecuadamente orientadas pueden favorecer positiva y

exponencialmente el aprendizaje de las personas. Para ello recoge algunos modelos para orientar este proceso.

El modelo ALACT (*Actino, Looking back on action, Awareness of Essentials aspects, Creating alternative methods of actions Trial*), parte de una acción específica que, en un segundo momento, es revisada reflexivamente “sobre su pensamiento, sentimientos, deseo y actuación, en los mismos aspectos de sus alumno” (Korthagen, 2010: 91) involucrados en esa acción en particular. En un tercer momento, se procura tomar consciencia de esas emociones y como estas pueden afectar en el trabajo que se está desarrollando. En un cuarto paso se buscan mecanismos de actuación alternativos, que son nuevamente ensayados en un quinto paso donde se regresa nuevamente a un punto de partida para iniciar un nuevo ciclo, a partir de una propuesta nueva o reformulada.

El modelo Alacts busca integrar los aspectos personales con los profesionales. Señala que la toma de conciencia de la incidencia de los aspectos personales en el ejercicio profesional, contribuirá a formar profesionales más empáticos.

Otro modelo interesante, es esta misma línea es el denominado “Cebolla” que Kortaghen (2010) lo adaptó del “Modelo Betson”, no publicado. Se distinguen seis niveles interrelacionados cuyo eje es la cavilación sobre los puntos que unen y/o tensionan a unos de otros, produciendo mayor o menor sensación de satisfacción con la tarea realizada en un ámbito profesional y laboral.

En la siguiente figura se presentan de manera concéntrica los distintos niveles que involucra este modelo.

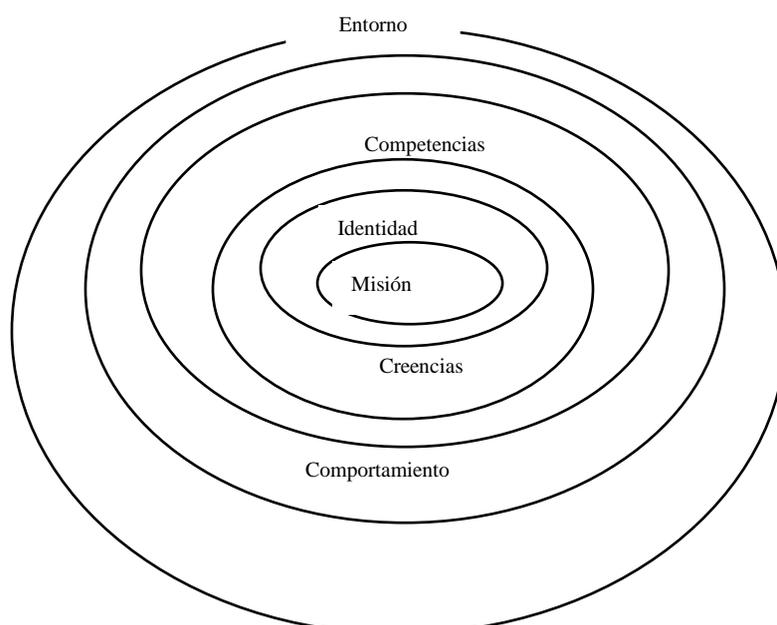


Figura N° 2: Modelo La Cebolla. Un modelo de los niveles de Reflexión.

Fuente: Korthagen (2010)

Tal como se aprecia en la figura N° 2, seis son los niveles de reflexión propuestos por Korthagen (2010), los que, a continuación, se profundizan:

- ✓ **Misión:** responde a las pregunta ¿qué me inspira? Se trata de develar las ideas fuerza y los valores que sustentan mi quehacer.
- ✓ **Identidad:** las preguntas son: ¿quién soy en mi trabajo?, ¿qué hago o me gusta hacer? Se trata que los estudiantes mediten sobre su identidad profesional.
- ✓ **Creencias:** ¿en qué creo y cómo he ido construyendo esas creencias? Un punto importante aquí es la historia personal.
- ✓ **Competencias:** ¿en qué soy competente, en que ámbito me desempeño con excelencia?
- ✓ **Comportamiento:** se refiere a tomar consciencia de lo que se está haciendo frente a una situación determinada, ¿cuáles han sido las acciones que van dando cuenta de un comportamiento específico?
- ✓ **Entorno:** la pregunta que hay que responder es: ¿con qué me encuentro? Se refiere al lugar donde me desempeño.

Tal como ya ha sido señalado, la reflexión se sitúa en la concordancia entre los niveles. Es así, por ejemplo: si a el estudiante lo inspira (nivel 1: Misión) la defensa de los derechos de las personas y se encuentra con un entorno (nivel 6) que los transgrede, se producirá una desalienación entre ambos que provocará conflicto. En cambio, si los niveles están alineados contribuirá a una mayor satisfacción con el desempeño.

El eje de esto es el reconocimiento de la reflexión crítica sobre la diversidad de situaciones que se enfrentan en la cotidianeidad en el ejercicio de las profesiones relacionadas con la intervención en lo social, como es el caso del Trabajo Social.

Ahora bien, el concepto de reflexión, tal como se ha analizado, es complejo puesto que se refiere a un proceso mental que incorpora variables relacionadas con el conocimiento de

una problemática en particular, situada en un contexto social, cultural y político e histórico específico donde, además, se requiere incorporar conocimientos y habilidades profesionales para su entendimiento, diseño y puesta en marcha de las alternativas de acción que sean innovadoras.

La reflexión en la práctica, produce una inflexión del pensamiento, un quiebre de un continuo, un observar la acción y volver a examinar, buscando aquellos aspectos presentes y que son necesarios de explicar y relacionar para comprender un fenómeno o situación en particular. Es una ida y vuelta en el proceso, en el pensamiento, produciéndose una suerte de desdoblamiento entre el escenario y el sujeto, para volver a reconstruirse.

En definitiva, se trata de un proceso que se construye en espiral donde se incorporan nuevos marcos referenciales, nuevas preguntas y respuestas que siempre serán sólo transitorias. Sin embargo, es necesario reconocer que todo proceso reflexivo no es neutro. En él intervienen, no sólo categorías conceptuales que están provistas en cada sujeto, sino que también valores, principios y creencias sobre los fenómenos y situaciones. Por lo tanto, es una construcción personal/colectiva sujeta a cambios o modificaciones permanentes, donde los modelos presentados pueden contribuir a ordenar la reflexión de la práctica y con ello facilitar el acceso a nuevos aprendizajes.

Es necesario escuchar las prácticas, planteaba Carballada (2007), pues, son las que dotan de contenido a la supervisión. En los relatos de las tensiones los conflictos vividos se materializan en las contradicciones del modelo de sociedad en el que se cohabita, desde una perspectiva de proceso.

2.6 Relación universidad / mundo profesional

La vinculación de la universidad con el mundo profesional desde trabajo social comienza tempranamente. Sin embargo, es por medio de las prácticas donde se establece un vínculo más estable.

Independientemente del nivel de práctica del que se trate, Hernández (2011), ha estructurado el proceso en dos grandes fases:

- 1) La primera, denominada como preparación, que consiste en la estructuración del proceso y el establecimiento de los acuerdos del tipo de trabajo que realizarán los estudiantes como: los horarios y tiempos de permanencia en las instituciones, entre

otros. En esta fase es importante que se generen los vínculos de confianza entre el docente y los estudiantes y también con las instituciones, de tal modo de asegurar un adecuado “contrato pedagógico” (Hernández. 2011: 446).

- 2) La segunda fase de seguimiento de práctica, intenciona la reflexión a partir de las experiencias de los estudiantes. Enfatiza en el dominio temático que éstos poseen, así como también en las características de personalidad, en el contexto de intervención profesional y en los conflictos que podrían surgir, ya sea con el equipo de trabajo y/o con la institución, incluso con su imaginario de la profesión.

En este sentido, la exigencia para los docentes es mantener una escucha activa, ya que el contenido de la supervisión, primordialmente, es la narración de los estudiantes sobre las “interracciones que surgen entre el estudiante y la institución” (Hernández, 2011: 401), las relaciones y estados emocionales y las características de la personalidad que pueden repercutir en el desarrollo de la práctica. Finalmente, este autor, recalca el grado de profesionalismo asumido en el proceso, destacando las fortalezas y debilidades teóricas, las metodológicas, entre otros, aspectos. También aporta una matriz de análisis integrando un conjunto de elementos emplazando a los valores como eje central (Figura N° 3):

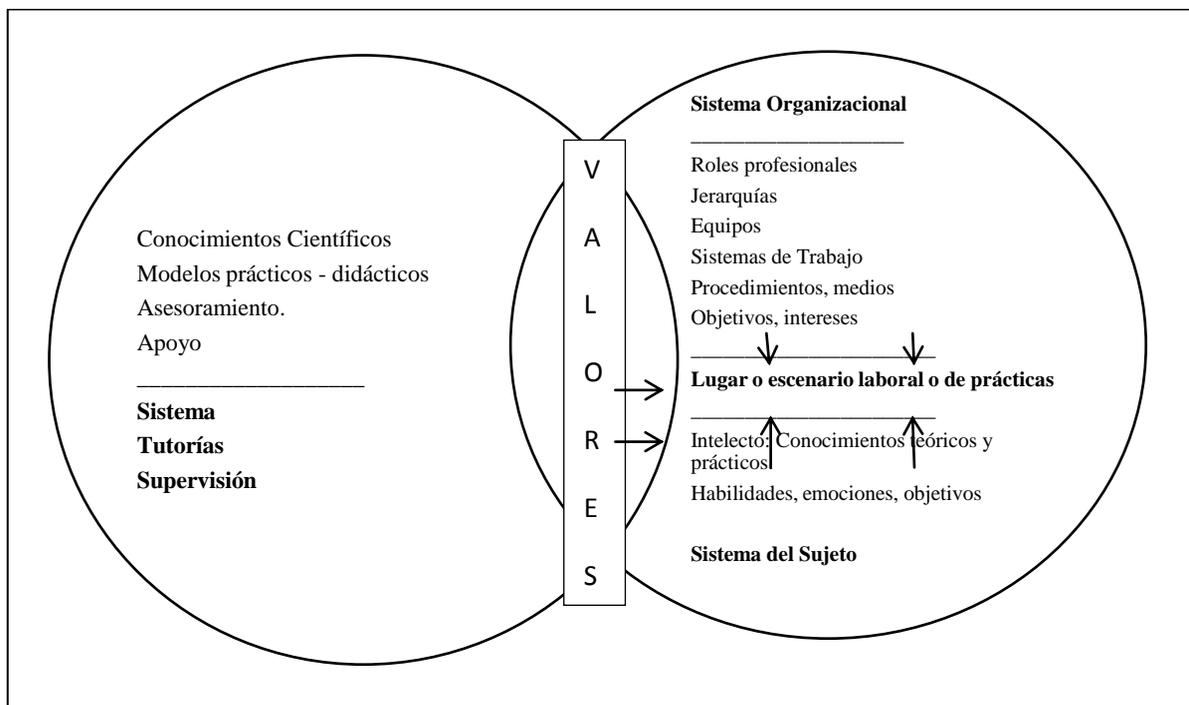


Figura N° 3: Sistema Institucional de Prácticas. Fuente: Hernández (2011).

En la figura anterior, queda claramente identificado que, si bien el lugar de la práctica sucede en el sistema organizacional, son los valores los que están mediando la relación entre el contexto universitario de la formación y la institución donde realiza la práctica el estudiante.

En esta misma línea, Godoy (2008), en un estudio realizado sobre la supervisión de práctica, concluyó que en el caso de esta actividad curricular el aula universitaria se complejiza puesto que, en el proceso de enseñanza aprendizaje, se incorpora un tercer actor que es la institución donde se desempeña junto a otros profesionales. (Ver figura nº 4).

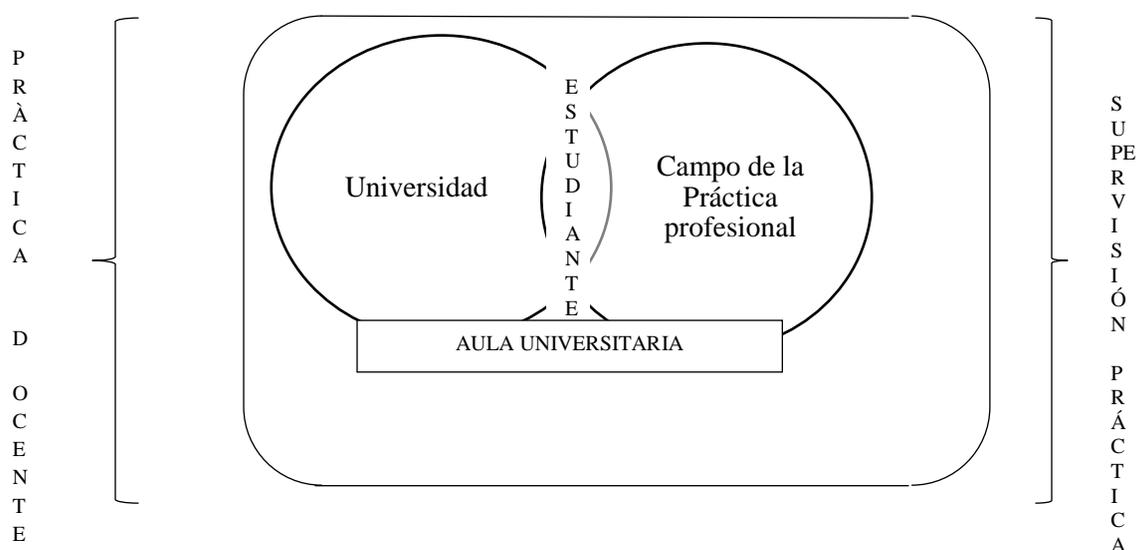


Figura N° 4 : Aula de la Práctica. Fuente: Godoy (2008).

Retomando las fases propuestas por Hernández (2011), este autor señala que existiría una tercera fase que comienza con la elaboración de un plan de acción, también denominado plan de trabajo. Es, en la elaboración de este documento, donde los estudiantes organizan la labor que desarrollarán en la institución, asesorándose por el docente de práctica y acompañados en terreno, la mayoría de las veces, por un profesional.

Desde el acompañamiento de la supervisión docente se enfatiza en la estructura metodológica, sobre todo, en la recuperación de aprendizajes previos logrados en otras actividades curriculares que podrían aportar al proceso y en la planificación de la acción de intervención.

En un sentido más general, Domingo (2013) siguiendo a Vilar (2003), presenta un cuadro en el cual establece la relación entre “el mundo académico y el mundo profesional”, que es necesario tener en cuenta, ya sea desde el modelo tecnológico o desde la perspectiva crítica reflexiva (Cuadros N°8 y 9).

Modelo Tecnológico y de Formación en Competencias		
	Universidad	Práctica como un servicio
Ofrece	<p>La formación es fundamental para el ejercicio profesional.</p> <p>Es una formación básicamente cerrada; profesionalmente restringida y basada en competencias.</p>	<p>Una experiencia de conocimiento de la realidad en la que aplicar lo trabajado en el espacio académico.</p> <p>Con frecuencia se presenta como un espacio opuesto al saber teórico que no ha dado “buenas competencias aplicables”.</p>
Espera	<p>El reconocimiento explícito de su valor formativo.</p> <p>Ser reconocida como la autoridad en el conocimiento.</p>	<p>Estudiantes eficaces que distorsionen lo mínimo y que simultáneamente puedan asumir responsabilidades lo antes posible.</p> <p>Reconocimiento como “reveladora de la realidad”.</p>
Resultado	<p>Distanciamiento progresivo de la realidad social.</p> <p>Reflexión desde los modelos o visiones macro-sociales.</p> <p>Reproducción de las diferencias profesionales.</p>	<p>Frecuentemente, se confunde a la persona que realiza su práctica con un voluntario o con un igual y no se le considera persona en formación que debe ser acompañada.</p> <p>Posible negociación del conocimiento académico.</p> <p>Falta de perspectivas y posible asfixia en lo micro-social.</p>

Cuadro N° 8: Modelo Tecnológico y de Formación por Competencias.

Fuente: Domingo (2013)

Tal como se puede apreciar en el cuadro n° 8, la relación entre universidad y los centros de prácticas se construye sobre una relación de intercambio e instrumentalización, además desde una relación de poder por el dominio del conocimiento. Esta perspectiva es coincidente con lo señalado por Hevia (2005), Schôn (2010) y Korthagen (2010), quienes comprenden la práctica desde la aplicación de contenidos previamente aprendidos.

En el siguiente cuadro n° 9 se plantea una alternativa distinta, centrada en el modelo crítico, donde la relación entre la universidad y la práctica se compone de manera conjunta, orientando la acción hacia el acompañamiento reflexivo del aprendizaje de los estudiantes.

Modelo Crítico o de Formación Reflexiva		
	Universidad	Práctica como construcción conjunta
Ofrece	<p>Un marco formativo que habrá de concretarse y reconstruir en la práctica profesional.</p> <p>Una formación centrada en las estrategias para adaptarse a las realidades complejas, cambiantes y en las que hay que tomar decisiones en forma constante.</p>	<p>Un espacio de reflexión y formación.</p> <p>Generadora de conocimientos por contacto con el origen de las tensiones.</p> <p>Comprende que la persona en formación realiza un proceso de aprendizaje que necesita ser guiado.</p>
Espera	<p>Armonizar los conocimientos con las realidades en las que se aplica.</p>	<p>Ser reconocido como un espacio formativo y de transformación.</p>

	Contribuir, con sus conocimientos y medios, a la mejora de las condiciones estructurales de los entornos en que aparecen las dificultades. Compromiso crítico con el cambio social.	Comprender el conocimiento para poder construir, conjuntamente con las instituciones formadoras, un nuevo saber que mejore la formación profesional.
Resultado	Se convierte en un soporte para la transformación social mediante sus estructuras, en colaboración, con los profesionales que tienen un contacto permanente con la realidad profesional.	Se convierte en un espacio de descubrimiento de problemáticas y, a la vez, en un espacio de producción de conocimiento.

Cuadro N° 9: Modelo Crítico o de Formación Reflexiva. Fuente: Domingo (2013)

Tal como se puede apreciar en el cuadro n°9, se refuerza esta idea de interacción permanente que nutre la acción colectiva, que favorece la producción de un conocimiento y saber profesional, que se construye y refuerza en el aprendizaje de un ejercicio profesional, valorando el descubrimiento de nuevos campos problemáticos de interés para el trabajo social.

En esta línea, los campos para el ejercicio profesional del trabajo social son muy diversos, desde las áreas de salud, pasando por justicia, educación, trabajo con infancia, adultos mayores, jóvenes, familias, inmigrantes, droga, alcoholismo, por mencionar algunas. Sin embargo, existe una estructura común que, tal como señala Sáez (2007), los profesionales “no se encuentran con los problemas ya establecidos y dados” (Sáez, 2007: 302), sino que éstos deben ser contruidos a partir de las situaciones específicas y concretas. Por lo que aporta la figura n° 5 para organizar los elementos que se conjugan en la configuración de un problema social.

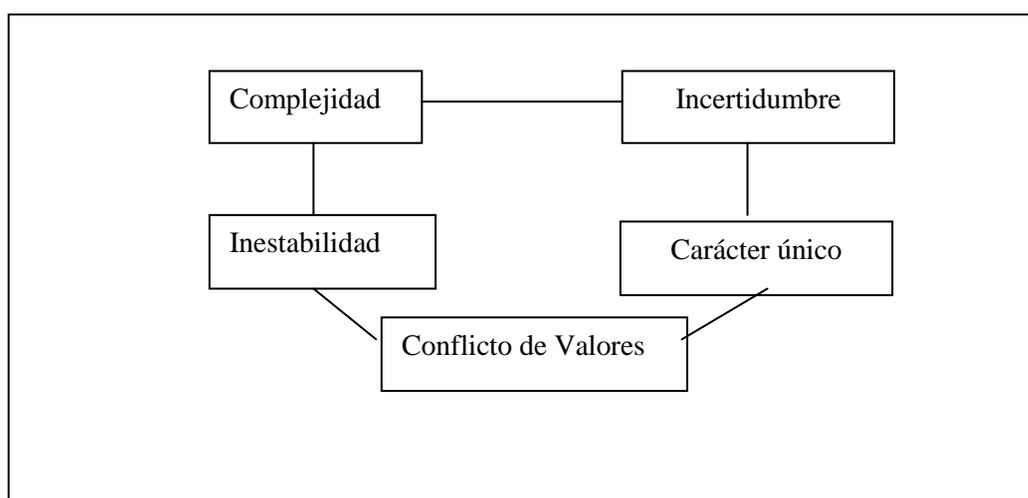


Figura N° 5: Elementos presentes en un Problema Social. Fuente: Sáez (2007: 302).

En la figura anterior, se aprecia que los problemas sociales se construyen de manera contextualizada, rescatando lo particular y específico de cada situación y teniendo claro que, dependiendo de quiénes participen en este proceso, se determina la manera de comprender e intervenir en éste.

2.7 Conclusión del capítulo

Esta forma de abordar la práctica profesional, expresada en este capítulo, implica reconocer que no existe práctica sin teoría que la sustente y sin producción de saberes, puesto que, “modos determinados de hacer, se ligan ineludiblemente con modos determinados de ver, esto implica una relación necesaria entre teoría y la práctica” (Canova y Litvak, 2012: 163).

Recoger los planteamientos anteriores, incluye, necesariamente, superar la concepción pedagógica más tradicional de práctica en las mallas curriculares, generalmente reducida a un campo de aplicación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en las aulas universitarias. Esta perspectiva es reduccionista, sobre todo, si se tiene presente la rapidez con la que cambia la sociedad, asimismo sus problemáticas y el tratamiento de éstas.

Escasamente los planes de formación abordarán el conjunto de saberes que los estudiantes requieren antes de cursar las actividades curriculares de prácticas. No obstante lo anterior, la reflexión que se produce bien puede ser incorporada como fuente de conocimiento para nutrir los planes de formación, ya sea modificando los contenidos y metodologías, reforzando o enfatizando algunos ejes formativos, entre otros aspectos.

Las actividades curriculares denominadas prácticas se desarrollan en escenarios reales de ejercicio profesional. Por lo tanto, se realizan fuera de los salones universitarios. El aula pasa a ser parte de la comunidad, el barrio, la institucionalidad y el territorio. Es en este espacio donde se articulan los conocimientos previos de los estudiantes ante los desafíos que conlleva el campo profesional. Este proceso formativo es orientado por un docente quien ejerce un rol de guía que se ha denominado históricamente en trabajo social “supervisión”.

Se reconoce que la supervisión es un proceso construido, que se ocupa de profundizar en situaciones específicas y permite a los profesionales comprender la complejidad de los contextos en los que interviene el trabajo social (Puig, 2012). Aquí están relacionados, directamente, al menos, dos actores: estudiante y académico, quienes dialogan reflexivamente sobre la intervención que el estudiante está desarrollando en escenarios

específicos, en el contexto del proceso de formación como trabajador social, siendo uno de los objetivos la creación de una identidad profesional propia (Fernández, 2006: 4).

En suma, la actividad central de la práctica es el análisis “reflexivo de intervenciones sociales o socioeducativas” (Puig, 2012: 128) que desarrollan los estudiantes. Y son ellos mismos quienes se aproximan al aprendizaje de una profesión, (Puig, 2004), configurando un espacio para la producción de conocimiento profesional (Fernández, 2006)

A modo de cierre de este capítulo, cabe señalar que la reflexión en la acción y la reflexión de la acción, no son tópicos nuevos. Ya lo planteó Dewey, definiendo como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989: 25). Ahora bien, lo actual radica, efectivamente, en reconocer que el conocimiento también se puede producir desde la acción si se sistematiza rigurosamente, es decir, situando la producción de pensamiento social y crítico del nuevo trabajador social en un contexto social y cultural que se acoge, se valora, se interroga y se busca modificar.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

El propósito de este capítulo es presentar el marco metodológico que guio esta investigación. En un primer punto se explica el tipo de investigación y el enfoque metodológico respectivo.

En el segundo, se exponen los pasos seguidos para la recogida de datos, los criterios usados para la selección de las entidades universitarias seleccionadas y los informantes directos, asimismo, las técnicas de recogida y la validez de los instrumentos e información.

En el tercer punto se describe el trabajo de campo realizado. Finalmente, se explica el plan de análisis, indicando detalladamente los pasos que condujeron la investigación.

3.1 Tipo y enfoque metodológico

El tipo de estudio es cualitativo, (Pérez, 1998) descriptivo interpretativo². Se parte de un contexto real, significado por las personas involucradas en esta investigación, incluido el de la investigadora y reinterpretado por ésta, a la luz de referentes teóricos, para “crear maneras nuevas de comprender el mundo y expresarlas teóricamente” (Strauss y Corbín, 2002: 9).

La posición desde la que se ubica este estudio recoge la premisa que los seres humanos construyen la realidad desde sus preconcepciones, mediatizados por la historia personal pero, también, por las complejidades de los entornos sociales (valóricos, sociales, económicos, políticos y culturales), en los que se encuentran insertos (García; Ibáñez y Alvira, 1992). En otras palabras, la forma cómo conciben el mundo y lo transmiten a los demás, por lo que influyen las experiencias previas como también el entorno donde desarrollan sus prácticas educativas de enseñanza y aprendizaje, y de supervisión de las prácticas de trabajo social, en el caso de este trabajo.

Desde esta perspectiva el enfoque cualitativo considera:

- ✓ La construcción del objeto de conocimiento. Supone mirar más allá de las apariencias. Es decir, el dato no como un saber dado, sino que se incorpora la construcción e interpretación y, por lo tanto, también la teoría, relacionándola con

² Desde la Teoría fundamentada la descripción “es la base de las interpretaciones más abstractas de los datos y de construcción de teoría” (Strauss y Corbín, 2002: 20).

lo percibido por los sujetos como anticipo de sentido. El acceso a la subjetividad de las personas en estudio, y del mismo modo, a través del proceso de interpretación de la investigadora, son integradas en el análisis. Con respecto a lo antes planteado, más que negar la subjetividad, se trata de interpretarla, siendo ésta en sí misma, al igual que el sentido común, una fuente de información.

- ✓ Una proximidad holística que permita interpretar –en su relación– las subjetividades del conjunto de actores involucrados en el proceso (investigadora-investigados) como un todo, dejando que las voces de los entrevistados se expresen.
- ✓ Se sitúa desde la naturaleza del fenómeno en estudio, que en este caso procura la consecución de hallazgos que permiten profundizar en el debate académico de los procesos pedagógicos, desde un ámbito específico, como es la supervisión de las prácticas en la formación de trabajadores sociales.
- ✓ Se incorporan las comprensiones y significaciones como una posibilidad de producción de conocimiento que, en esta ocasión, fueron ubicadas desde la producción de textualidades, por medio de la entrevista a docentes que supervisan las prácticas profesionales de los estudiantes de trabajo social.
- ✓ También supone una reflexión sobre la experiencia vivida (Sarramona, 2007) y del conocimiento y la experiencia previa (Puig, 2009) que, en este caso, es sobre los sujetos que están involucrados directamente en los procesos de supervisión de la práctica, al igual que la de la investigadora, quien también ha sido y es supervisora de práctica. En esta línea, se incorporan también las posturas de Schön, (1987) sobre el profesional reflexivo. Dicho de otro modo, se recogen, en el marco teórico, los postulados de este autor sobre la reflexión en la acción (Schön, 2010) y de Dewey (1986) sobre la reflexión de la acción.

A su vez, se incorpora el acceso a fuentes documentales, incluyéndolas como una posibilidad de acceso, desde otro punto de vista, a la situación en estudio que, en este caso, son todos aquellos documentos y textos escritos de apoyo a la docencia, tales como: planes de formación vigente, programas y rúbricas de evaluación.

Complementando lo anterior, y a modo de precisar aún más la perspectiva investigativa, en el enfoque teórico - metodológico, se recogen los aportes de la teoría fundamentada (Strauss y Corbín, 2002), aquella que “se refiere a una teoría derivada de datos recopilados

de manera sistemática y analizados por un proceso de investigación. En este sentido la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirán de ellos guardan estrecha relación entre sí” (Strauss y Corbín, 2002: 13).

Este método de investigación parte de un campo de estudio, que es la supervisión de las prácticas en la formación de trabajadores sociales, interpretada por los docentes, como unidad de análisis para dejar emerger la descripción. Posteriormente, se avanza a un segundo nivel, el ordenamiento conceptual, que implica la codificación de los datos, de acuerdo a regularidades que emanan de estos mismos, no siendo posible establecer con anterioridad dicha categorización. Sin embargo, se establecen conceptos e interrelaciones entre sí que permitan elaborar un marco conceptual integrado (2002: 17).

El aporte desde esta teoría es la forma de analizar los datos a partir de un microanálisis, pues se examina una codificación axial y abierta, que permite entrelazar categorías de manera dinámica para reagrupar los datos, luego de la fractura que se genera en la codificación abierta propuesta por los autores citados. Siguiendo los objetivos planteados, se estipularon preguntas para interrogar los datos de campo, las que fueron validadas por el comité de expertos diseñados para tal efecto que se refiere más adelante. Seguidamente, se compararon para estimular la capacidad reflexiva de la investigadora y, con ello, la posibilidad de alcanzar nuevas perspectivas del fenómeno en estudio. De este modo se establecieron ciertas regularidades que dan cuenta de la complejidad del proceso de supervisión en la formación universitaria.

Si bien el enfoque cualitativo se estima adecuado para abordar el problema de investigación que aquí se plantea, no obstante, posee limitaciones relacionadas con la generalización de los resultados (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010), puesto que busca profundizar en un tema que requiere ser indagado desde los sujetos. Es por ello que se incorpora, en el plan de análisis y la contrastación de la información construida con los resultados observados, en los instrumentos evaluativos del proceso de práctica profesional de una de las instituciones.

3.2 Recogida de datos: selección de la muestra

Teniendo presente lo anterior, la unidad de análisis de esta investigación son los relatos de los docentes sobre la incidencia de la supervisión de la práctica en la formación profesional. Además, la unidad de información estuvo constituida por docentes supervisores de la carrera de Trabajo Social de tres universidades.

3.2.1 Selección de los informantes

A su vez, para la selección de las universidades se utilizó aquella “basada en criterio simple” (Gotees, Lecompte, 1988: 94) y, en ese sentido, se elaboró un listado de atributos esenciales que debía poseer la unidad seleccionada de acuerdo con los objetivos de la investigación propuesta. En este caso, se estimaron los siguientes:

- ✓ Primer criterio: carreras de Trabajo Social impartidas en universidades. Este criterio responde a la naturaleza del estudio que se inscribe en el contexto de cambios de las instituciones superiores chilenas. Para la selección de las universidades se utilizaron, a su vez, los siguientes criterios:

Ubicación geográfica de las universidades: atendiendo a los recursos humanos y financieros, se optó por concentrar el estudio en universidades de la Región Metropolitana que imparten la carrera de Trabajo Social.

Previo a la definición de la muestra se realizó un proceso de exploración, identificando 22 universidades que imparten la carrera de Trabajo Social. Como fuente de información se usó aquella publicada por el Consejo de Educación Superior de Chile, a través de su página web (Consejo Nacional de Educación Superior, 2015).

- ✓ Segundo criterio: selectividad versus años de acreditación de las universidades. Para incorporar este criterio se aprovechó un estudio realizado el año 2011, por el “Foro de Educación Superior AEQUALIS de Chile”, entidad de reconocida trayectoria e influencia pública en el país, quien clasificó a las universidades considerando los atributos que reflejan sus funciones primarias como son la educación y la investigación (Torres y Zenteno, 2011), entre otros, AEQUALIS consideró selectividad de los estudiantes al momento de su ingreso; estudios de postgrado de los académicos; investigación y publicaciones; y programas de postgrados.

Realizado el cruce de ambas fuentes de información, de un total de 22 universidades, la selección se redujo a 9 instituciones que respondían a este criterio, considera por el estudio. Estas fueron: Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile, Universidad Nacional Andrés Bello,

Universidad Alberto Hurtado, Universidad Tecnológica Metropolitana, Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez, Universidad Central de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Universidad del Pacífico.

- ✓ Tercer criterio: años de acreditación de las carreras de trabajo social. Se estableció una cohorte en cuatro años, en una escala de 2 años como mínimo, a 7 años como máximo. La selección de cuatro años como punto de corte es concordante con lo establecido por el Ministerio de Educación chileno MINEDUC, para el acceso a la política de gratuidad, en tanto considera una garantía de calidad de formación dicho lapso de acreditación. De este listado, sólo tres fueron las que cumplieron con los requisitos señalados para la selección como unidades de análisis. Éstos son: cuatro años de acreditación, tanto para las universidades como para las carreras de trabajo social, tal como se puede apreciar en el cuadro n°10.

Nombre Universidad	Universidad con igual o más de cuatro años de acreditación.		Carrera entre cuatro a siete años de acreditación.		Cumple Requisito	
	Si	No	Si	No	Si	No
U. de Chile	X			X (2015, re-apertura de la carrera de Trabajo Social)		X
PUC. De Chile.	X		X		X	
U. Nacional. Andrés Bello	X			X		X
U. Alberto Hurtado.	X		X		X	
U. Tecnológica Metropolitana		X	X			X
U. Cat. Cardenal Raúl Silva Henríquez.	X		X		X	
U. Central de Chile.		X	X			X
U. Academia de Humanismo Cristiano.		X	X			X
Universidad del Pacífico.		X	X			X
	5	4	8	1	4	5

Cuadro N° 10 Resumen de Criterios de Selección de Unidades de Análisis.

Fuente: Torres y Zenteno (2011).

Las carreras que respondieron a los criterios de selección que fueron incluidas en este estudio son:

1. Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
2. Escuela de Trabajo de la Universidad Alberto Hurtado.
3. Escuela de Trabajo Social de la Universidad Cardenal Silva Henríquez.

Estas tres escuelas de Trabajo Social representan el 18.8 % del total de universidades que imparten la carrera de Trabajo Social en la Región Metropolitana. Aunque las tres carreras pertenecen a universidades privadas; una de ellas, a su vez forma parte del “Consejo de Rectores de Chile”; entidad que agrupa a las universidades pertenecientes al estado y privadas fundadas antes de la reforma educativa impulsada en la década de los 80. Ambos tipos de universidades reciben aporte financiero del erario del Estado para su funcionamiento.

Finalmente, para la selección de los informantes claves, se utilizó un muestreo intencional, según criterio razonado (Sarramona, 2007), usando como discriminador todos los docentes a cargo de supervisar las prácticas profesionales de la carrera de Trabajo Social de las tres universidades previamente identificadas.

El trabajo de campo se realizó de manera secuencial por universidad. En primer lugar se tomó contacto con los directores y, en entrevista personal, se les presentó un resumen del estudio. Éstos se mostraron interesados en los resultados, aspecto que quedó demostrado en el acceso a los datos para contactar a los entrevistados, tales como nombres, número de teléfono y correo electrónico.

La consideración anterior es significativa, ya que en un segundo momento se procedió a tomar contacto con los docentes respectivos y a fijar calendario de entrevistas. Se logró entrevistar al 94 % de ellos en las tres carreras que conforman la muestra. Por lo tanto, los criterios preestablecidos de accesibilidad a las fuentes de información fueron ampliamente cumplidos.

3.2.2.1 Fuentes y técnicas usadas en la recogida de los datos

3.2.2.1 Entrevista guiada o semiestructurada

La entrevista semiestructurada se comprende como un espacio dialógico, flexible, que facilitó el acceso e integración de forma más precisa y contextual a las experiencias significadas por los entrevistados (Collado, Hernández, y Fernandez, 2010).

Lo anterior, responde a la intención de recoger los relatos de los docentes que supervisan prácticas y, de tal modo, contar con la información relevante orientada a proporcionar lineamientos que favorezcan el aprendizaje de una práctica reflexiva.

Inicialmente, se elaboró un protocolo de entrevistas que fue validado por tres expertos cuyo perfil se especifica en el anexo n°2). Sin embargo, estas sirvieron de referencia para entrar al campo estudiado, ya que dada su naturaleza flexible, se introdujeron otras preguntas para precisar o profundizar en conceptos de interés para esta investigación.

Este protocolo incluyó una primera parte de presentación de los profesionales entrevistados; dato que fue consignado en una Ficha de Identificación, donde además se incorporó un punto de autorización, que expresa el uso de la información con fines de investigación académica.

Con los resultados de estos datos se elaboró una caracterización de los participantes en esta investigación, que se detalla más adelante.

En la segunda parte, se procedió al desarrollo de los ejes considerados en este estudio. Por lo tanto, las preguntas se relacionan con los siguientes ejes: la descripción del proceso de práctica profesional relativo a la supervisión, el rol docente, los énfasis, las dificultades y tensiones, y la relación con los centros de prácticas, entre otros aspectos demarcados por los objetivos.

A continuación se presenta el guion general que orientó dicho proceso de recogida de datos. Así, los ejes de la entrevista para los académicos considerados son:

- ✓ Antecedentes del entrevistado: nombre, edad, profesión, perfeccionamiento, años como supervisor.
- ✓ Descripción del proceso de supervisión, principales actividades realizadas, el sentido y énfasis otorgados.

- ✓ Relación teoría/ práctica.
- ✓ Valoración de la supervisión, en la formación de los trabajadores sociales.
- ✓ Principales desafíos.
- ✓ Principales tensiones.
- ✓ Aportes a la formación de los estudiantes.
- ✓ Aportes para la inserción laboral de los estudiantes.
- ✓ Aportes al currículum.

3.2.2.2 Fuentes secundarias

Como fuente complementaria se realizó una exploración documental con la finalidad de analizar los énfasis teóricos y metodológicos de la formación; accediendo a los perfiles, orientaciones de la carrera y mallas curriculares y otros documentos facilitados por los docentes supervisores, tales como registros de entrevistas grupales realizadas con empleadores de los egresados de dos carreras.

Otra de las fuentes consideradas fueron los programas de las prácticas. Sin embargo, una vez que se tuvo acceso a dos de las tres carreras, se caracterizaron por un alto nivel de síntesis sin aportar datos relevantes para esta investigación.

Adicionalmente se incorporó el análisis de los instrumentos de evaluación de una de las instituciones, lo que permite la incorporación de una perspectiva evaluativa en una dimensión cuantitativa, que favorece una mayor validación de los antecedentes entregados por los entrevistados. A ello se sumó la existencia de material reflexivo de la misma entidad acerca del proceso de práctica profesional.

3.2.2.3 Criterios de validez

Uno de los primeros criterios de validez, fue someter los instrumentos a juicio de tres expertos en investigación. Un especialista en educación, otro en metodología y un tercero del área del trabajo social (ver anexo n° 2).

Una vez recibidos los contribuciones de los expertos y los resultados del testeo, se procedió a analizar y realizar los cambios necesarios, los que se refirieron a precisión de las preguntas de forma de hacerlas más acotadas, o bien a la generación. Luego, se aplicó la guía de pregunta, (entrevista semiestructurada), en forma experimental a tres docentes que reunían los criterios considerados en este estudio, lo que permitió evaluar la comprensión de las preguntas y el tipo de información a la que se accedió (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

Con la información anterior se procedió a elaborar los ejes definitivos de las entrevistas, ya registrados en el punto precedente. Las tres entrevistas fueron incorporadas y analizadas como parte de las fuentes de información primaria.

Un segundo criterio de validez se refiere a la credibilidad y representación de los relatos. Éstos recogieron las experiencias de los entrevistados que aportaron elementos clave para responder al problema de investigación. Es decir, se identificaron todas aquellas unidades de sentido que, en este caso, aportaban factores en torno a las estrategias didácticas significativas en la supervisión de las prácticas profesionales; las interpretaciones que se realizan sobre la actividad curricular; la posible incidencia que tendría en la inserción laboral; y los lineamientos de avance, orientados a elaborar una propuesta (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Según los autores anunciados, siguiendo a Franklin y Ballau (2005), la credibilidad de los datos se sostiene en la corroboración y la adecuación referencial. La primera se refiere a que los datos se sostienen entre sí definiendo una estructura coherente. Y la segunda, recae en la habilidad de la investigadora para darse cuenta de la particularidad o características de éstos.

Como una manera de confirmar la credibilidad de los datos Vasilachis (2006) señala la necesidad de incorporar criterios de rigurosidad en el trabajo de campo, como son: el compromiso con la recogida de datos, resguardando la integración de diversas perspectivas, que sobre el problema en estudio tengan los entrevistados y, por lo tanto, conservar los relatos íntegro, para no cambiar el sentido de las oraciones.

Un segundo elemento significativo, que manifiesta la misma autora, es asegurar datos relevantes para el estudio, aspecto que la entrevista semiestructurada facilita, dada sus características de flexibilidad y adaptabilidad de las preguntas al objeto en estudio.

Como criterio de representatividad de los relatos, fueron incluidos los informantes considerados, asegurando que las voces de los docentes de las tres carreras estudiadas se integraran en el análisis de los datos. (Collao, Hernández, y Fernández, 2010).

Un último criterio de validez fue someter a juicio de los tres expertos las conclusiones, al igual que las matrices elaboradas para organizar las entrevistas realizadas a los superiores/as de la práctica profesional de las tres carreras consideradas en esta investigación. El primero, se trata de un académico es experto en educación formal y social, magíster de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago de Chile y que actualmente se desempeña como académico- investigador en la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Chile. El segundo experto es el área metodológica, se desempeña como académico en investigación en educación en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Y finalmente. La tercera es una trabajadora social, con más de 20 años de docencia en la supervisión de prácticas de la universidad Católica Silva Henríquez.

3.3 Plan de Análisis

Como este estudio es de carácter eminentemente cualitativo; los datos primarios provienen de los relatos de los docentes supervisores de la práctica profesional, obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas con las cuales se realizó un análisis de contenido.

Se efectuaron 15 entrevistas. Sin embargo, una de ellas tuvo que ser descartada por fallas técnicas de la grabación. Las transcritas (14) conformaron un texto que fue organizado de acuerdo con los objetivos del estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Cabe destacar que cada cita tuvo un tiempo de duración de entre 60 a 90 minutos. Y, por supuesto, cada entrevista fue grabada y luego transcrita para ser analizada textualmente.

Dado el carácter de esta investigación, es relevante considerar aquellos hallazgos no contemplados previamente en el estudio por lo que se dejó un campo de información emergente.

3.3.1 Análisis de producción de información de fuentes primarias

La información recabada producto de las entrevistas, fue leída rigurosamente a fin de elaborar los códigos e incorporando información emergente. Una vez realizado este procedimiento los pasos de los análisis siguientes fueron:

- ✓ Luego de la lectura de todas las entrevistas, se codificaron con apoyo del programa computacional Atlas-ti versión 6.2, con el objetivo de separar aquellas unidades de sentido que respondieran a los objetivos de la investigación.

Se ejecutó un análisis pormenorizado de cada carrera de Trabajo Social, con la finalidad de identificar posibles diferencias atendiendo a los criterios de selección previamente establecidos.

Se procedió a realizar una codificación selectiva de acuerdo con los objetivos, buscando reconocer los ejes centrales y la manera como cada uno se va tematizando.

- ✓ En un segundo momento se levantaron categorías, desde la perspectiva de una acción teórica reflexiva (Sarramona, 2007), siguiendo las premisas de la teoría fundamentada (Strauss y Corbín 2002).

Esta teoría permitió elaborar categorías iniciales abiertas, a partir de la información recogida y de las teorías incorporadas en esta investigación. En un segundo paso, se realizó una selección de aquellas categorías más relevantes; ubicándolas al centro del proceso y estableciendo las conexiones entre los datos. A este nivel se le denomina categoría central. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El procedimiento anterior se complementó con los pasos propuestos por Rodríguez, Gil y García (1994: 42, siguiendo a Spiegelberg ,1975) y que consideran seis fases:

- ✓ Primera fase de descripción: que supone dar cuenta de la experiencia concreta de la forma más libre posible, sin realizar clasificaciones iniciales, solo considerando como referentes los relatos de los docentes.

Se partió de un microanálisis (Strauss y Corbín, 2002: 17) que implicó organizar la información recolectada por la universidad. Perpetrar una lectura del material escrito e identificación de categorías y selección de textualidades, para realizar un primer nivel de clasificación y conceptualización de los datos recogidos de supervisores docentes de práctica profesional que cursaron dicha actividad. Como ya se señaló, esta fase fue trabajada con el apoyo del software Atlas-ti versión 6.2. Las categorías que emergieron de este proceso, en palabra de estos autores, se constituyeron en la

base para el establecimiento de las relaciones entre las categorías de manera más compleja.

- ✓ Segunda fase, búsqueda de múltiples perspectivas: es decir, indagar sobre diversas visiones y perspectivas teóricas y relacionarlas con la organización de la información, aunque algunas resulten contradictorias. Aquí fueron importantes los referentes del marco teórico que nutren la investigación. El estudio propuesto buscó expresamente las contradicciones u opuestos y las recurrencias.
- ✓ Tercera fase, búsqueda de la esencia y la estructura: aquí se trató de captar las relaciones entre las partes que constituyen el objeto de estudio. Se configuran nuevas relaciones, dicho de otro modo, se avanza a establecer nuevas categorías de manera articulada tal como se encajan las piezas en un *puzle*. Se abandona lo aparente para sumergirse en las relaciones que es posible establecer en categorías ordenadoras de los relatos.
- ✓ Cuarta fase, constitución de la significación: consistió en la profundización de la estructura, focalizando la atención en cómo se articula y qué estructura el fenómeno en estudio, en la conciencia de los entrevistados. Interesa aquí ahondar en la relación entre teoría y práctica, y la manera como incide en la interpretación de la supervisión de la práctica en los docentes y estudiantes de la carrera de Trabajo Social.
- ✓ Quinta fase, suspensión de enjuiciamiento: aquí se pretendió poner entre paréntesis la subjetividad de la investigadora, las concepciones teóricas y las creencias que condicionan la forma de percibir los fenómenos, para contemplar con libertad la situación en estudio. Este fue el paso más complejo, dado que ello no fue posible llevarlo a cabo en todo momento, ya que habitualmente emergieron categorías previas.
- ✓ Sexta fase, interpretación del fenómeno: en esta última fase, en palabras de los autores, en coherencia con la teoría fundamentada se buscó profundizar en los significados aparentes u obvios para tratar de extraer otros nuevos.

Se estima que las fases propuestas fueron coherentes con la modalidad de análisis de la información que se describe puesto que, tras realizar un proceso descriptivo, se llevó a cabo una interpretación del decir de los sujetos hablantes. Interpretación que es realizada por

quien investiga, quién posee ciertas “expectativas, que se derivan de su pre-comprensión” (Reale y Antiser, 1988: 558) organizada por los objetivos y el marco teórico.

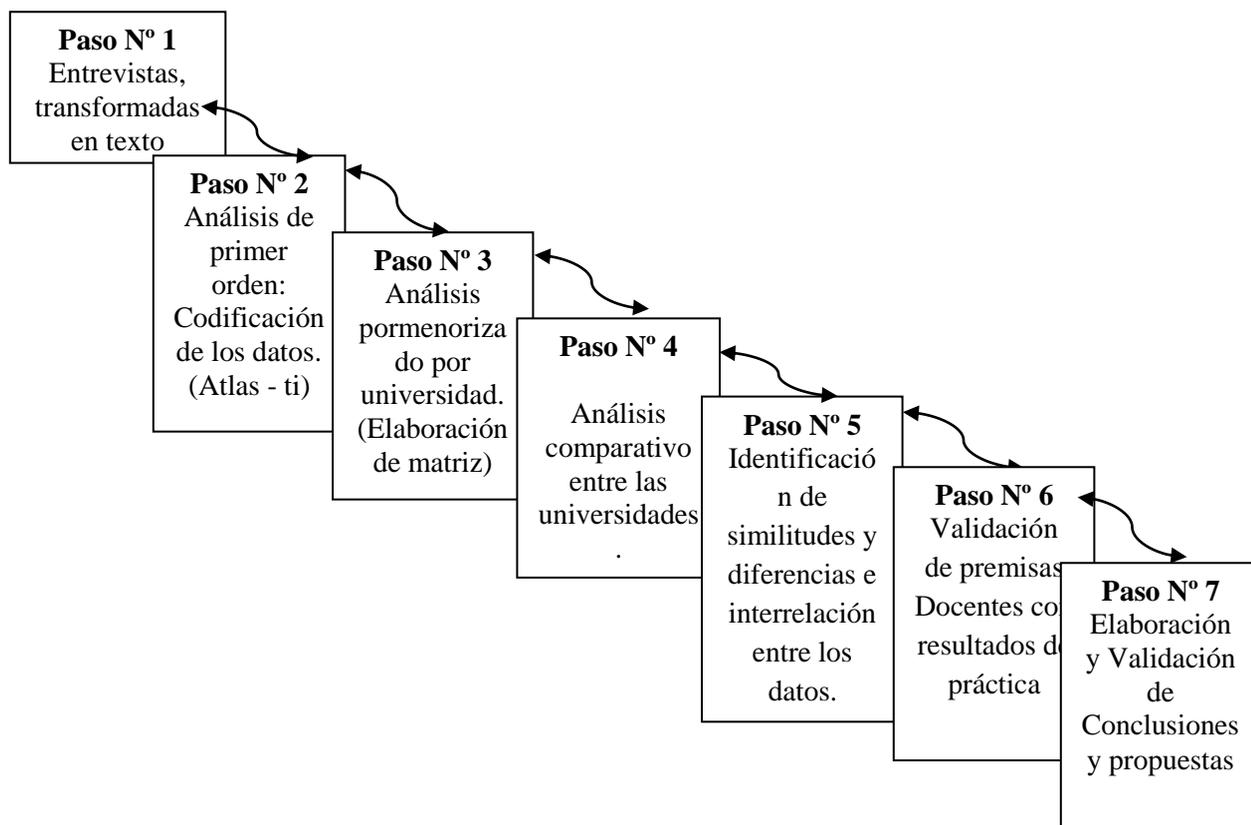
3.3.2 Análisis de producción de información de fuentes secundarias y primarias

Tal como ya se indicó, las fuentes secundarias fueron escasas y correspondientes a algunas unidades muestrales que facilitaron dicha información. Sin embargo, se incorporaron tras el análisis de las fuentes primarias con la finalidad de ampliar, complejizar y profundizar los hallazgos del estudio.

Con la información correspondiente a las pautas y rúbricas de evaluación de la institución que accedió a proveer dichos instrumentos, se realizó una selección de las preguntas claves para la investigación, analizando los resultados cuantitativos, de manera de validar los supuestos de los docentes en torno a las estrategias metodológicas y recursos didácticos utilizados, y sus efectos en el desempeño de los estudiantes en el proceso de práctica profesional.

Si bien se reconoce la subjetividad de la investigadora como parte de este proceso cualitativo; asimismo, se mantuvo una permanente revisión de los conceptos construidos a partir de los datos, apelando al juicio de un experto en metodología, candidato a Doctor en Educación, académico de en pre y posgrado en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Santiago Chile; de tal modo de poder contrarrestar posibles sobreinterpretaciones.

De la información sistematizada, se elaboraron las conclusiones de este estudio y los lineamientos de la propuesta. A continuación se presenta un esquema con los pasos seguidos, los cuales se desarrollaron secuencialmente.



Esquema N°1: Análisis de Datos. Fuente: elaboración propia

3.4 Trabajo de campo

El trabajo de campo se fue desplegando, progresivamente, entre los años 2013 y 2014, respectivamente siguiendo los referentes teóricos especificados en el marco metodológico de esta investigación.

La aproximación al campo fue progresiva, organizada por universidad. Es así que, una vez efectuadas las entrevistas de la universidad, clasificada en el N° 1 y analizadas en un primer nivel, provino el trabajo de recolección de los datos en la segunda institución superior y luego la tercera. Esta perspectiva, es coherente con el análisis de los datos pormenorizados por cada carrera.

A continuación se presentan las características generales de las tres carreras y la cantidad de actividades curriculares de prácticas y práctica profesional consideradas en esta parte del estudio.

3.4.1 Duración de las carreras Trabajo Social estudiadas

Considerando la estructura curricular de las carreras en estudio; 2 de ellas se dictan en 9 semestres, y una tercera en 10 semestres. Reducir el tiempo de formación en pregrado a 9 semestres, responde a lineamientos internacionales, acogidos por el Gobierno chileno, de ir acortando progresivamente los años de estudio de pregrado. Como aún este proceso no es obligatorio, la carrera asignada con el n°2 (ver cuadro n°10) conserva aún los 10 semestres.

Tal como se puede apreciar en el cuadro n°10, las tres carreras consideradas en esta investigación –aunque con una denominación diferente– contemplan actividades curriculares prácticas, que varían entre cuatro y seis semestres respectivamente. En el siguiente cuadro n°10, se presenta el número de prácticas correspondientes a cada una de ellas, marcadas con colores, en los semestres respectivos:

Escuela de Trabajo Social	Semestre										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Carrera 1: Tiempo de Duración: 9 semestres.											
Carrera 2: Tiempo de duración: 10 semestres											
Carrera 3: Tiempo de Duración: 9 semestres											

Cuadro N°10: Duración de la carrera y actividades curriculares de prácticas consideradas en esta investigación. Fuente: Elaboración propia.

Si bien en todas las carreras se contemplan actividades curriculares denominadas prácticas, la manera de nominarlas es distinta, al igual que la cantidad de semestres que considera cada una de ellas.

En la primera universidad son denominadas con el nombre de Práctica I y II aquellas que los estudiantes cursan en el quinto y sexto semestre y, como Práctica Profesional I y II, las que están en los últimos dos semestres.

Aunque en la tercera universidad se denominan de manera similar, las prácticas intermedias cursadas, en el quinto y sexto semestre se les agregan el adjetivo de intervención. Cabe señalar que, en esta carrera, se considera solo una práctica profesional en el noveno semestre.

En el caso de la carrera asignada con el N° 2, son seis las prácticas equivalentes a tres años y se denominan con el nombre de taller, como una manera de reflejar la metodología de trabajo, que desarrollan los docentes con los estudiantes en la universidad.

La cantidad de horas también es diferente entre las tres carreras. Es así como la variación para un mismo nivel de práctica, en el quinto y sexto semestre, los estudiantes de una carrera asisten 8 horas a una institución mientras otra duplica el tiempo, aunque esta última es menos extensiva en semestres.

Los docentes de la carreras N° 1 y 2 se organizan en líneas temáticas, teniendo que supervisar, entre 12 a 15 de estudiantes dependiendo de la cantidad que cursan esa actividad curricular.

Finalmente, en la carrera N° 3 cada docente tiene a su cargo un máximo de 8 estudiantes y en promedio son entre 5 y 8 docentes supervisores por semestre.

3.4.2 Perfil Académico de los docentes supervisores entrevistados

En el cuadro nº11, que se muestra en la página siguiente, se presentan las características de los docentes entrevistados.

	<u>Carrera de Trabajo Social 1</u>		<u>Carrera de Trabajo Social 2</u>					<u>Carrera de Trabajo Social 3</u>							
	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9</u>	<u>10</u>	<u>11</u>	<u>12</u>	<u>13</u>	<u>14</u>	<u>15</u>
Docente	F	F	F	F	M	F	M	F	F	F	F	F	F	M	F
Sexo	F	F	F	F	M	F	M	F	F	F	F	F	F	M	F
<u>Tramo de edad</u>	Entre 40 y 50	Más de 50	Más de 50	Entre 50 - 40	Entre 40 - 50	Entre 40 - 30	Entre 40 - 30	Más de 50	Más de 50	Entre 40 y 50	Menos de 40	Más de 50	Entre 40 - 50	Entre 30 - 40	Entre 30 - 40
<u>Título profesional.</u>	A S	A S	A S	A S	A S	A S	A S	A S	A S	A S	A S	A S	A S	A S	A S
<u>Grado Magíster</u>	X	X			X	X		X	X	X	X	X	X	X	
<u>Grado Doctor</u>									X						
<u>Años docencia Supervisión de Práctica</u>	Entre 5 y 9	Más de 20	Más de 20	Entre 5 y 9	Entre 5 y 9	Entre 5 y 9	Entre 5 y 9	Más de 20	Entre 10 y 20 y	Entre 5 y 9	Entre 5 y 9	Entre 10 y 20	Entre 6 y 9	Menos de 5	Menos de 5
<u>Relación contractual</u>	½ tiempo	Tiempo Completo	Tiempo parcial	Tiempo parcial	Tiempo completo	Tiempo completo	Tiempo Parcial	½ tiempo	Tiempo completo	Tiempo parcial	½ tiempo	Tiempo parcial	Tiempo parcial	Tiempo parcial	Tiempo parcial
<u>Promedio de estudiantes por docente</u>	Entre 15 y 16	Entre 15 y 16	Entre 12 y 14	Entre 12 y 14	Entre 12 y 14	Entre 12 y 14	Entre 12 y 14	8	8	8	8	8	8	8	8

Siglas: M= Masculino / F= Femenino / TS = Título de Trabajador/a Social / AS = Título de Asistente Social/ Tiempo Parcial: Docente que va solo a hacer docencia /Medio Tiempo y Tiempo Completo= Docente posee contrato laboral estable, cumple horario de permanencia e incluso cumple otras funciones administrativas.

Cuadro N° 11: Perfil Docente Prácticas Profesionales Entrevistados. Fuente: Elaboración Propia.

Tal como se puede apreciar en el cuadro anterior (n° 11), el promedio de edad de los docentes es mayoritariamente entre los 40 y 50 años, con un total de 6 docentes y que corresponde al 40%. Es significativo que un 26 % se encuentre sobre los 50 años.

Respecto de la cantidad de estudiantes por docente, ésta varía en dos de las tres universidades, fluctuando entre 12 y 15. En la tercera se reduce prácticamente a la mitad, con un número que no supera los 8. Resulta interesante profundizar en este punto, ya que los tiempos de los académicos destinados para supervisar a los alumnos también son diferentes, aunque, como queda demostrado en el análisis posterior, efectúan las mismas actividades.

Considerando el nivel de perfeccionamiento, la mayoría, un 73%, posee grado de magíster mientras que un 6,6 % posee grado de doctora, que corresponde a una docente. Un 50% posee entre 5 y 10 años de experiencia en supervisión de práctica; un 21,4 % más de 20 años y solo un 14,2 % se ha integrado durante los últimos años a esta tarea educativa. Por lo tanto, es posible concluir que, en general, son equipos que poseen una larga trayectoria en el ejercicio de la docencia en esta área.

El 50% son profesores de tiempo parcial, es decir, que viene por horas a la universidad y, en algunos casos, solo a esta actividad curricular. Este dato contrasta con el 28,5% que está a jornada completa. Sin embargo, las cifras anteriores son coincidentes con la configuración de los recursos humanos, en particular, de los docentes en las universidades chilenas donde la precarización laboral; entendida ésta como sin mayores resguardos sociales, es parte de la realidad de las universidades latinoamericanas (Sisto, 2015).

CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
ANÁLISIS PORMENORIZADO DE CADA CARRERA

Introducción

En coherencia con los objetivos y el enfoque de la tesis, el tratamiento de los datos que da origen a este capítulo fue organizado en tres etapas. En la primera, la información y los datos fueron analizados con el apoyo del programa computacional Atlas-ti versión 6.2 de esta forma cada entrevista fue rigurosamente analizada y codificada. En el análisis de las entrevistas fueron apareciendo un conjunto de palabras que son propias de la cultura y, también, del lenguaje coloquial expresado por los chilenos, que se indican en el siguiente recuadro:

“cabros” = Jóvenes, estudiantes

“joden” = Molestan

OPD = Oficina Protección de Derecho

En un segundo momento, se desarrolló por universidad un proceso de análisis descriptivo e interpretativo, articulado con los referentes del marco teórico.

En la tercera etapa se compararon los resultados de las entrevistas, arribando a regularidades entre las tres universidades y evidenciando las diferencias. Con estos resultados se elaboraron las conclusiones respectivas, enfatizando en propuestas de mejora del proceso de supervisión, desde una perspectiva reflexiva crítica.

4.1 Presentación de resultados. Universidad n°1

A continuación se describe el perfil por universidad, considerando cuatro puntos al respecto. En primera instancia, se realiza una breve descripción de la universidad y la carrera; luego se detalla el perfil de egreso; posteriormente se hace una breve descripción de la práctica profesional y, al finalizar, se presenta el perfil de los docentes.

4.1.1 Breve descripción de la universidad y de la carrera n°1

La universidad forma parte de la historia del país, fundada en el año 1888, cuenta con más de 100 años de funcionamiento, constituyéndose en una de las casas de estudios más antiguas de Chile.

La carrera de Trabajo Social se funda en el año 1929, actualmente, es la más antigua del país tras el cierre de la Escuela Alejandro del Río, fundada en el año 1925.

Esta carrera surge, en un contexto de profundas transformaciones sociales y de la estructura de política del país. En efecto, ese mismo año se separa el Estado de la Iglesia, y se formula una nueva Constitución Política y se comienza a instalar progresivamente un naciente Estado Benefactor, cuya acción central fue la creación de un conjunto de leyes que abordaron los distintos problemas sociales que afectan a la sociedad chilena y, en particular, a los más pobres.

Desde sus orígenes, hasta la fecha, esta es una de las Escuelas que posee mayor influencia en el país, siendo reconocida por su aporte al desarrollo de la profesión y la disciplina mediante la investigación, así como también la publicación de su legendaria revista, que data desde el año 1970.

4.1.2 Perfil de Egreso de la carrera n°1

El perfil que se declara en la carrera n° 1 es el siguiente:

“La formación de un trabajador social de excelencia;

Con una sólida base teórica disciplinar; capaces de comprender la sociedad contemporánea y aportar con propuestas innovadoras de intervención social en realidades complejas;

Que contribuyen a la generación de conocimiento realizando intervenciones e investigaciones con sujetos y fenómenos sociales;

Con capacidad para analizar políticas, diseñar y gestionar programas y proyectos sociales; y con habilidades para trabajar con equipos diversos.

Profesionales que actúan en forma ética, comprometidos con el desarrollo humano y su propia formación profesional,

Que reconocen y aceptan la diversidad, promoviendo la participación y la ciudadanía, así como la defensa y promoción de los derechos humanos, con una clara opción por la justicia social”. (uc, 2015:1)

4.1.3 La práctica profesional en el proceso de formación

Las prácticas se incorporan tempranamente en la formación profesional, como una instancia orientada a que los estudiantes tomen contacto con los campos de ejercicio profesional, aquí se define lo que se espera:

“posibilitan en forma gradual y paulatina un avance preparatorio para el desarrollo profesional, incorporando valores profesionales que incluyen participación y empoderamiento de los sujetos respecto de sus propias realidades y valores éticos que están a la base de su formación” (uc.2015:1)

La práctica profesional en esta carrera, con una duración de dos semestres, se ubica en los dos últimos semestres. Los estudiantes se integran en una institución donde deben realizar un aporte importante, desarrollando un proyecto de intervención y de investigación, respectivamente, tal como se puede apreciar en el siguiente texto:

“Además de integrarse a un proyecto de intervención, debe elaborar un estudio de finalización de carrera que compatibilice la necesaria articulación entre intervención e investigación, las prioridades institucionales y los intereses de aprendizaje del alumno”. (uc, 2015:1)

La cita anterior, refleja una perspectiva de comprender la profesión, desde un saber hacer que incorpora la producción de conocimiento como parte constitutiva del ejercicio de la misma.

Las prácticas son realizadas en instituciones públicas y privadas, que trabajan con problemas sociales complejos, entre otras destacan:

- Dirección de Desarrollo Comunitario de diversas municipalidades, a través de acuerdos de cooperación con el Programa Puente UC.
- Organizaciones no gubernamentales y fundaciones.
- Centros de salud familiar de la Red Salud UC.
- Organizaciones del tercer sector que intervienen con el fenómeno de la migración.
- Residencias de niños, niñas y adolescentes.
- Empresas privadas en servicios de bienestar.

La misma fuente indica que los cursos de prácticas cuentan con un equipo de académicos que, al momento de realizar las entrevistas, estaba conformado por dos docentes (cuyo perfil se describe en el siguiente apartado).

Es importante señalar que al profesional que acompaña en terreno al estudiante se le denomina supervisor. En cambio, quien trabaja desde la universidad con éste se denomina docente de práctica.

La propuesta de trabajo considera talleres de discusión y retroalimentación semanal, además de un proceso de acompañamiento tutorial, donde cada docente supervisa en promedio a 15 estudiantes.

4.1.4 Perfil de las docentes entrevistadas

Dos son las académicas que supervisan las prácticas, cuyo perfil se describe a continuación:

	Tramo de Edad	Años de Docencia	Título	Grado
Docente 1	Entre 40 y 50	10 años	Asistente Social	Magíster
Docente 2	Sobre 50	Más de 20 años	Asistente Social	Magíster

Cuadro N° 12: Perfil de las docentes entrevistadas Carrera n°1

Ambas docentes poseen una vasta experiencia a nivel profesional, siendo expertas en los campos del saber que abordan. Una de ellas, además de ejercer docencia, se desempeña en el área privada, realizando consultorías, principalmente en temas de recursos humanos, campo en el que se ha especializado. La segunda docente, asignada con el número 2, actualmente se encuentra dedicada exclusivamente a la docencia.

Respecto de los tiempos dedicados a la docencia, la primera corresponde a medio tiempo y la segunda académica a tiempo completo. Ambas imparten otras actividades curriculares en el plan de formación en el momento de la realización de las entrevistas.

4.1.5 Análisis de la carrera n°1

A continuación se presenta un cuadro con las dimensiones de los temas identificados a partir del análisis de las entrevistas realizadas. Las dimensiones fueron construidas considerando los objetivos de la investigación y las preguntas a las que pretende responder. Aparte de la validación de juicio de expertos, identificados en el marco metodológico, se fueron incorporando algunos elementos del modelo de supervisión de enseñanza, aprendizaje procesual planteado por Hernández (2011) para organizar los datos.

La primera fase, de tipo descriptiva, se orienta a profundizar en la forma de trabajo que utilizan los docentes de prácticas en la supervisión de los estudiantes, poniendo énfasis en la reflexión. A partir de estos elementos se espera, en la segunda fase, identificar y caracterizar las estrategias didácticas, así como las interpretaciones que realizan los

docentes de prácticas en torno a las posibilidades que brinda este espacio para la articulación entre teoría y práctica.

A partir de los relatos, también se rescatan aquellas unidades de sentido que dan cuenta de posibles factores que podrían favorecer la inserción laboral de los estudiantes. Finalmente, se analizan las dificultades y los puntos necesarios a optimizar, en vistas a diseñar una propuesta para orientar la supervisión de prácticas, en el contexto de la formación de los trabajadores sociales desde una perspectiva reflexiva crítica.

En el cuadro n°13 se indican los temas centrales y las tematizaciones respectivas.

Eje	Tema	Tematizaciones
Fase 1: Descripción del Proceso de Práctica Profesional: Forma de trabajo	Inicio del proceso de práctica.	Enfoque de práctica integrada. Supervisor de terreno comprometido con el proceso de los estudiantes. Diálogo entre estudiante - supervisor de terreno y docente de práctica. Coordinación permanente con los supervisores de terreno. Propuesta articulada entre intervención – Investigación. Metodologías de trabajo docente heterogéneas.
	Gestión del Programa: Trabajo en Equipo Previo.	No existe la figura de coordinación de práctica. Los docentes se coordinan y revisan el programa de trabajo.
	Organización del Proceso	Tres son los momentos claramente identificables: Antes de incorporarse a los centros de práctica profesional: - Conversaciones informales de los estudiantes con docentes de práctica, para indagar sobre posibilidades de temas y centros de práctica. Inicio del proceso: - Jornada inicial con los estudiantes (presentación de los docentes y centros de práctica). - Inscripción de los estudiantes de acuerdo a sus preferencias. - Etapa de organización y asignación definitiva de los centros de práctica, según área de interés y docente. Desarrollo del proceso: - Incorporación de los estudiantes a los centros de prácticas. Tensiones de esta fase: Intereses de los estudiantes versus ofertas de práctica profesional.
4.1.2 Fase II: Acompañamiento. La didáctica de la supervisión de la práctica: desde las metodologías de intervención a la	Diseño y Gestión del Programa	Existe un programa común, que es desarrollado por cada docente, de acuerdo a calendario académico.
	Teorías y/o modelos implícitos/ explícitos.	Aprendizaje significativo: Propiciar metodologías de aprendizaje con sentido para el estudiante. Co-construcción del aprendizaje. Aprendizaje participativo – democrático. Búsqueda de la innovación.

práctica integrada.		Aprendizaje colaborativo. Considera la pregunta (Modelo Socrático) como elemento “gatillante” del diálogo. Reconoce y valora como punto de partida la reflexión de la acción, desde la experiencia del estudiante. Orientación de un saber hacer en contexto.
	Las TIC en la construcción de sentido en el aprendizaje	Aprendizaje Ubicuo (Cope, 2015), dinámico, abierto y complejo. Se aprende en distintos lugares y espacios.
	Modalidad de supervisión:	Taller de Práctica: Acompañamiento Tutorial Colectivo. Supervisión individual / Acompañamiento Tutorial Reflexivo. Supervisión en terreno: reuniones de trabajo con los supervisores de terreno, para: <ul style="list-style-type: none"> - Coordinar acuerdos de trabajo y sistema de evaluación de proceso. - Acompañar en Terreno. - Mediación entre los estudiantes e instituciones de ser necesario. - Orientar a los supervisores de terreno, sobre su rol. - Fortalecer la vinculación con las instituciones.
	Comprensión de la Supervisión:	Como una estrategia de acompañamiento dialógica que permite la construcción de un vínculo de aprendizaje que: <ul style="list-style-type: none"> - Exige mantener una comunicación activa. - Poseer un dominio metodológico y de análisis de los contextos de intervención profesional (político, cultural, económico, ético) - Busca facilitar la articulación de la teoría y la práctica - Busca el aprendizaje autónomo. - Exige el dominio del plan de formación de la carrera. - Contribuye al desarrollo de habilidades blandas. - Que comprende su rol de manera dinámica, multidimensional y como un facilitador, por lo tanto de manera heterogénea entre los docentes de práctica.
	Comprensión de la Práctica Profesional.	Sensor de los aprendizajes logrados por el estudiante Que persigue la articulación de los aprendizajes previos con aquellos que emanan del proceso de práctica. Se considera como un espacio de síntesis e integración de conocimientos, saberes y habilidades para el ejercicio de profesional. La investigación como parte de la intervención profesional.
	Evaluación del proceso de práctica profesional.	Tipos y modalidades de evaluación: Formativa y sumativa de proceso. Evalúa las habilidades y capacidad reflexiva de los estudiantes
	Los estudiantes: Un estudiante Mutante.	Estudiante que tensiona la docencia y la autoridad tradicional del sistema educativo. Se mueve en una nueva cartografía de aprendizaje.
	Tensiones	Inscripción de los estudiantes. Aumento de la cantidad de horas de los estudiantes en los centros de prácticas para aumentar empleabilidad.
Relación universidad campo laboral desde la práctica	Experiencia	Experiencia laboral. Aporte al desarrollo de la identidad.

Sugerencias: Mejoras Práctica	Nivel del currículum	Modificación del proceso de enseñanza aprendizaje: estructura curricular que potencia la práctica.
	En el desarrollo de competencias en los estudiantes	Desarrollar competencias blandas en los estudiantes, relacionadas al ser y al saber hacer.
	En relación con el trabajo de campo de los estudiantes	Aumentar permanencia de estudiantes en centro de práctica.
	Mejorar los canales de comunicación con supervisores de terreno	Fortalecer la relación, en vistas a mejorar aprendizajes. Socializar criterios de evaluación.
	Conocimiento de los estudiantes para un mejor acompañamiento	Conocimiento de las debilidades y temores para transformarlos en desafíos de aprendizaje.

Cuadro N° 13: Matriz de análisis de la carrera n°1

4.1.5.1 Fase I: Descripción del proceso de práctica profesional: forma de trabajo

4.1.5.1.1 Inicio del proceso de práctica

La práctica profesional consiste en un trabajo en terreno que realizan los estudiantes durante los dos últimos años de formación profesional. Se integran a un programa de trabajo resguardado por una institución que vela por el desarrollo de las competencias consideradas en el perfil de egreso.

Los estudiantes, en los dos últimos semestres, se incorporan a trabajar tres días completos a la semana. Durante el primer semestre y en segundo semestre se reducen a dos días, que equivalen a 24 y 16 horas respectivamente. Se considera que el primer semestre es más intenso, puesto que están definiendo tanto el diseño de la propuesta de intervención como el de la investigación. Por lo tanto, esta variable se tiene en cuenta en la organización del tiempo destinado a esta actividad curricular, tal como se puede apreciar en el siguiente testimonio:

“(…) la intervención dura un año, ahora, qué es lo que pasa que muchas veces el período de intervención del primer semestre es mucho más intenso y obedece al diseño propiamente tal, y muchas veces en el segundo semestre obedece a continuar las acciones que se estaban haciendo, muchas otras a apoyar lo que se estaba haciendo para tener también una disponibilidad para el estudio de finalización de carrera” (P 3: Entrevista Docente 1).

Los acuerdos laborales con las instituciones quedan plasmados en un documento denominado convenio de práctica. Aquí se reflejan las responsabilidades tanto de los estudiantes, como los compromisos que debe asumir la institución para acompañarlos en la etapa final de la formación de pregrado.

Aunque la práctica dura un año y se cursa en el octavo y noveno semestres, en particular en esta universidad, queda dividida por un período de receso de aproximadamente dos meses, que corresponde a las vacaciones de verano³.

Como la mayoría de las universidades chilenas, no se trabaja con los estudiantes en los meses de enero y febrero. Así, la práctica profesional no es supervisada durante ese período y es de libertad de los estudiantes si continúan asistiendo o no, en esos meses, o bien retoman en el mes de marzo nuevamente. Este proceso es acordado, previamente, con las instituciones, por lo que a juicio de las docentes entrevistadas no reviste ningún tipo de inconveniente, tal como queda de manifiesto en el siguiente testimonio.

“(…) Los alumnos cortan en diciembre y retoman en marzo, eso es algo que las instituciones saben cuándo conversamos, cuando hacemos este convenio previo” (P 4: Entrevista Docente 2).

4.1.5.1.2 La gestión del programa: trabajo en equipo previo

Aunque las docentes entrevistadas reconocen que trabajan en forma independiente con los estudiantes, previamente trabajaron en conjunto una propuesta para organizar la labor de manera consensuada, aspecto que se plasmó en un programa de trabajo común.

Los pasos seguidos, fueron:

- 1) Estudiar de manera conjunta la malla curricular: permitió rescatar los ejes de este nivel de práctica. En este sentido, la pregunta que se buscaron responder fue: ¿qué le puedo exigir al estudiante, considerando el perfil de egreso y los conocimientos aprendidos previamente? La respuesta dio como resultado el programa de trabajo de la práctica profesional, tal como queda refrendado en el siguiente párrafo:

“(…) lo que nosotros hicimos hace unos años atrás fue juntarnos a ver cuáles eran los cursos que se iban relacionando, uno para comprender otro y ese cómo aportaba a la práctica profesional y entonces una vez que hicimos ese trabajo dilucidamos cuáles eran las habilidades y las destrezas que nosotros queríamos desarrollar en torno a esta práctica profesional y, por lo tanto, hicimos que el alumno, digamos, pudiese lograr al finalizar este proceso algunos objetivos que para nosotros eran importantes, que son fundamentalmente dos y después un tercer objetivo que tenía

³ Cabe señalar que en Chile el año académico comienza en el mes de marzo y finaliza en diciembre. Por lo tanto, el primer semestre de práctica profesional comienza en agosto y termina en diciembre, para retomar en el segundo, entre los meses de marzo y julio.

que ver con demostrar algunas habilidades profesionales que nosotros desplegamos en el perfil del alumno”. (P 3: Entrevista Docente 1).

- 2) Establecer logros mínimos a evaluar: proceso que permitió desarrollar un análisis integrado de los contenidos de la malla, cuyo resultado fue consensuar los mínimos exigibles y demostrables por los estudiantes, al momento de finalizar el proceso de práctica profesional.

El siguiente testimonio refuerza el paradigma que subyace a esta concepción de la práctica que, de acuerdo con lo señalado por las entrevistadas, estaría recogiendo algunos elementos de este cambio paradigmático que vivencia la educación universitaria chilena, Desde aquel centrado en el conocimiento –por lo tanto en la enseñanza– a otro en que el aprendizaje es integrado y situado en contextos reales del ejercicio de la profesión; donde queda explícito que los estudiantes deben demostrar los conocimientos adquiridos en las actividades curriculares, previas a la práctica profesional. En el relato de una de las docentes entrevistadas, queda claro el procedimiento seguido:

“(…) es un programa común que se construyó sobre la base de la integración de los contenidos que provenían de la malla y que, por lo tanto, el alumno debería hacer presentación de estas habilidades adquiridas en esos cursos, en la práctica profesional” (P3: Entrevista Docente 1).

También se puede apreciar, en el relato anterior, la perspectiva de considerar la práctica como un espacio de “integración”, como el lugar de la síntesis de los aprendizajes previos alcanzados por el estudiante, lo cuales son demostrables. Además, se destaca como una actividad curricular estratégica dentro del proceso de formación profesional, que permite ir analizando los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y, también, los niveles de logro del perfil de egreso de la carrera.

La implementación del programa de práctica profesional se asume con flexibilidad, tanto en la organización del trabajo con los estudiantes, como en el énfasis de los contenidos, como se explica más adelante. Sin embargo, existe una línea evaluativa común, a la que todos los estudiantes deben responder, independientemente del proceso seguido. En el siguiente relato se evidencia esta línea común:

“(…) pero todo lo que es evaluación, todos son evaluados exactamente igual, hay algunos que visitarán menos el centro de práctica, otros visitan más, tienen más coordinación con el supervisor, otros menos, hay gente que hace muchas menos reuniones de taller, o al revés, menos tutorías y más reuniones de taller. Ahí en

general yo te diría que esas son las distinciones” (P 4: Entrevista Docente 2).

Por lo tanto, la organización del programa de trabajo y la definición de las actividades es de responsabilidad de cada docente.

4.1.5.1.3 Organización del proceso antes de incorporarse a los centros de prácticas

La práctica profesional, en opinión de las entrevistadas, predispone ansiosamente a los estudiantes impulsándolos a solicitar información de manera informal, antes de que los temas y centros de prácticas estén definidos y sean presentados por los docentes, tal como queda plasmado en el siguiente relato:

“(...) y yo les digo: “mira, tengo que terminar con esto, tengo que ver con cuáles voy a seguir, mira, pero a fines de julio, primera semana de agosto nosotros vamos a presentar los centros de práctica...” y vienen como ansiosos a preguntarte qué posibilidades de práctica, qué lugares hay, cómo es, etc.” (P 4: Entrevista Docente 2).

4.1.5.1.4 Organización en el inicio del proceso

Dentro de este proceso, otro elemento importante, es la presentación de las líneas temáticas y de los centros de prácticas. Las tres líneas temáticas son:

- Familia.
- Desarrollo organizacional y empresa.
- Comunidad y participación social.

Tal como señala una de las entrevistadas, en estas áreas la exhaustividad es alta, “cabe todo”:

“(...) Es que dentro de estas tres áreas cabe todo, no existe nada que no esté dentro de estas tres áreas” (P 3: Entrevista Docente 1).

En una jornada laboral, las líneas de trabajo, al igual que los centros de prácticas, son presentadas a los estudiantes por los docentes. Éstas incorporan, en las exposiciones, material audiovisual con registros de prácticas anteriores, testimonios directos de estudiantes, entre otros. La finalidad de este ejercicio es aportar la mayor cantidad de antecedentes para que los estudiantes postulen a una línea de trabajo de manera informada.

Esto lo señalan explícitamente:

“(…) entonces vamos los profesores y les presentamos las prácticas, que es lo que van a hacer, cómo ha sido la historia ahí, por ejemplo este año incorporamos videos que ellos puedan ver, tratamos de que ellos vean la oferta que existe y tienen un formulario de postulación y con ese formulario ellos tienen tres opciones de postulación” (P Docente 1).

4.1.5.1.5 Etapa de organización y asignación definitiva de los centros de práctica, según área de interés y docente

En reunión de trabajo, los docentes analizan las postulaciones de los estudiantes y, en el caso de que exista una amplia demanda por una línea en particular, e incluso por un lugar de práctica en específico, se formula una invitación a todos los interesados a una reunión para explicar la alta demanda y se trata de llegar a nuevos acuerdos con ellos, para redefinir sus intereses:

“Entonces después con los profesores de familia, entre las dos juntamos todas las intenciones y a veces resulta súper bien y nos quedan todos en los lugares que quieren, otras veces no resulta sí y, por lo tanto, lo primero que hacemos es llamarlos y tratar de negociar con ellos” (P 3: E Docente 1).

En aquellos casos que no es posible llegar a consenso, entre quienes prefieren una línea o centro donde no hay cupos suficientes para todos los que la mandan, se define, según ranking de promedio de las notas. Por lo tanto, quienes han logrado un promedio más alto son los estudiantes con mayores opciones de elegir la línea de trabajo y/o el lugar de práctica, tal como es explicado por una docente:

“(…) Si eso tampoco resulta utilizamos la única medida que tenemos que es absolutamente “espuria” que es el promedio ponderado, el que tiene el mejor promedio ponderado se queda en el lugar pero en general que te diría que, los alumnos muchas veces tienen problemas, ya que uno les dice señales tres áreas distintas y el alumno señala tres cosas en la misma área, por lo tanto, si no quedan el área no queda en ninguna cosa” (P 3: E Docente 1).

Como la modalidad propuesta es objetiva, no existen reclamos del resto del estudiantado por lo que se evidencia una aceptación tácita de la regla.

4.1.5.1.6 Incorporación de los estudiantes a los centros de prácticas

Tal como se pudo constatar en los relatos anteriores, éste es un tema de gestión que demanda tiempo y dedicación, ya que se inicia con la búsqueda y selección de los centros de prácticas y finaliza –la primera parte del proceso– con la incorporación de los estudiantes en cada uno de ellos.

Una vez finalizada formalmente la etapa anterior, se pasa a una segunda que es el acompañamiento tutorial, que se desarrolla en el siguiente punto.

4.1.5.2. Fase II: Acompañamiento. La didáctica de la supervisión de la práctica: desde las metodologías de intervención a la práctica integrada

4.1.5.2.1 Diseño y gestión del programa

Tal como ya fue mencionado, en equipo definieron un programa de trabajo que integrará los aprendizajes previos y que responderá al perfil de egreso. Sin embargo, cada docente realiza la gestión de manera autónoma, adecuando las secuencias de aprendizaje según el proceso de cada estudiante y de grupo que supervisa.

4.1.5.2.2 Teorías y/o modelos presentes

Tal como queda reflejado en el desarrollo de este punto, se constata en los relatos de los docentes, una diversidad de aproximaciones teóricas para el ejercicio de la docencia en la supervisión de la práctica, las cuales son ejercidas a partir de las experiencias previas y, principalmente, de haber sido supervisado durante su proceso de formación profesional.

En este sentido, es posible señalar que existe un conjunto de teorías y modelos implícitos que orientan el ejercicio docente, que no necesariamente son explícitos para éstos. Entre los cuales se destacan: el constructivismo, en la medida que se persigue la co-construcción del aprendizaje, integrando elementos de un aprendizaje participativo – democrático, que se orienta a la innovación. También se evidencian rasgos de un aprendizaje colaborativo, dialógico, que incorpora la pregunta como estrategia didáctica (Modelo Socrático). Reconoce y valora también, como punto de partida, la reflexión de la acción situada desde la experiencia del estudiante, orientación de un saber hacer en contexto.

La manera de aproximarse al proceso de práctica profesional incide también en las estrategias didácticas diseñadas. La opción por una práctica integrada, en opinión de las docentes entrevistadas, facilita a los estudiantes relacionar, vincular e integrar los conocimientos previos con los desafíos que implica el ejercicio de la profesión. De ahí se contribuye a fortalecer los vínculos con el mundo del trabajo, aprendiendo a desempeñar y ejercer esta profesión. En cambio, aquellas prácticas focalizadas en las metodologías

(divididas en caso, grupo y comunidad) favorecen a reforzar contenidos aplicados aprendidos previamente, deslizándose esta visión paradigmática que divide la teoría de la práctica, donde la práctica pasa a constituirse en el espacio para ejercitar lo aprendido previamente. Este cambio de perspectiva queda claramente reflejado en el siguiente relato:

“(...) bueno, nosotros hace unos años atrás, tomamos una decisión que fue terminar con las áreas tradicionales que teníamos como práctica que era el caso práctico grupo y la comunidad, eso pasó hace varios años atrás y esa decisión hizo que de igual forma tomáramos una división, pero ya no en torno a la metodología de caso, grupo y comunidad, sino que más bien frente a las opciones que tenían los alumnos de la inserción laboral” (P 3: Entrevista Docente 1).

En este caso estudiado, el desafío de la didáctica en Trabajo Social, se sitúa sobre la base de la pregunta, ¿cómo crear espacios de aprendizaje significativos para los estudiantes?

Se evidencia un cambio de paradigma en este sentido, relevando variables subjetivas del aprendizaje, tal como se puede apreciar en el siguiente testimonio, pues, existe un cuestionamiento a las prácticas docentes tradicionales de clases lectivas, ya que ellas han reforzado una matriz que divide el ejercicio de la profesión de la teoría. Desde esta manera de hacer docencia, la integración y apropiación de nuevos constructos teóricos queda en manos de los estudiantes, sin una intencionalidad didáctica que lo acompañe, tal como queda expresado en el siguiente fragmento:

“(...) nuestras metodologías son muy tradicionales y yo creo que la metodología de aula tradicional donde hay una expositora adelante y unas personas que hacen que escuchan al otro lado, yo eliminé en mis clases esa metodología, (...)” (Entrevista Docente 1).

Vemos que aquí se recoge el desafío de la educación superior de transitar desde estadios de enseñanza a otros de aprendizaje, donde el foco activo es el estudiante. Para que este tránsito se produzca, es urgente avanzar hacia un rediseño de la docencia que reconozca la individualidad, intereses y el protagonismo del estudiante. Se trata de integrar nuevas matrices que potencien la construcción colectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje; definiendo los contenidos, las modalidades de trabajo y el diseño democrático de las instancias de evaluación. Todo lo anterior, apostando por el logro de aprendizajes con sentido para los estudiantes y, por consiguiente, para la profesión.

En este sentido, los docentes se movilizan y buscan nuevas estrategias de trabajo con los estudiantes que faciliten la co-construcción (Berger y Luckman, 1995) del conocimiento, siendo el espacio de supervisión de la práctica profesional una oportunidad formativa de

calidad para innovar e implementar estrategias didácticas que promuevan una participación protagónica de los estudiantes, ya sea a nivel individual como grupal, tal como queda claramente establecido en el relato siguiente:

“(…) nosotros en nuestras clases hacemos consultorías, estamos con el proyecto, estamos aprendiendo, ellos están exponiendo, nos estamos sometiendo al grupo, estamos trabajando, “bueno ustedes están aquí”, cuando tengo ingenieros o enfermeras, “¿y ustedes cómo aportan, desde dónde aportan, por qué?” O sea nosotros vamos construyendo el aprendizaje entre todos y yo creo que el alumno se le vuelve más significativo ese aprendizaje que el aprendizaje de repetir” (Entrevista Docente 1).

Así, pues, se reconoce que en este espacio el conocimiento se construye en el diálogo con otros, siendo claramente reconocibles aspectos de la teoría sociocomunicativa (Medina & Salvador, 2002) que permite compartir puntos de vistas y visiones de mundo, expresando los aprendizajes y creando de manera colectiva otros diferentes, siempre desde una perspectiva contextualizada.

Sabemos que el aprendizaje significativo es elaborado por la persona (Ausubel, Novak y Hanesian, 2000). En este caso, es el estudiante el que le atribuye un sentido al nuevo saber. De no ser así, los conocimientos previos a la práctica adquiridos mecánicamente pasan al olvido, incluso queda la sensación de que en algún lugar podría haber algo que rescatar, pero se desconoce dónde. Leyendo el siguiente relato se expresa esta idea:

“Para mí es importante que ellos sientan la necesidad de integrar, la necesidad de tener los conocimientos porque si no yo creo que se les hace poco significativo y por eso es que se olvidan, por eso cuando uno dice: “pero usted sabe hacer eso”, “sí, profesora, pero yo aprendí en primer año” como si el primer año estuviese ya hace 25 años (P 3: Entrevista Docente 1).

En este sentido, la tarea docente se focaliza en lograr que el estudiante recupere los aprendizajes previos, trayéndolos al presente para ubicarlos nuevamente en otro escenario muy diferente del anterior. Para ello, el uso del mapa conceptual sobre la historia formativa de los estudiantes puede ser una buena técnica de apoyo y de análisis para reconstruir los aprendizajes previos.

Claramente, aquí se evidencia la influencia del pensamiento de Paulo Freire, de Ausubel, Dewey, Stern y Hubert quienes plantean el aprendizaje contextualizado y con un sentido para la vida de las personas para que, efectivamente, los estudiantes logren relacionarlo con otros nuevos. Sin embargo, el proceso estaría incompleto si no se agrega la idea que el saber construye y objetiva en la interrelación con otros, por medio de acuerdos que

generalmente son transitorios. Igualmente, queda la duda de si este nuevo aprendizaje es suficientemente emancipador, esto es, cuestionador de la realidad social, lo que haría posible señalar que se transita de una didáctica práctica a una didáctica crítica, como han señalado Astorga & Bazán (2011).

Se evidencia también que esta propuesta de supervisión de práctica profesional se sustenta sobre la base del diálogo como estrategia didáctica. La conversación sobre distintos temas es fundamental para construir un vínculo que fortalezca una relación formativa entre docente y estudiante.

En este diálogo se cruzan distintos modelos didácticos, entre algunos de ellos, están el socrático (Medina & Salvador, 2002). La pregunta y sus respectivas respuestas aparecen como un componente central para orientar al estudiante en la producción de reflexiones sobre su ejercicio profesional, desde una identidad colectiva, donde se integren los matices personales. Es una interacción permanente entre estudiantes y docentes, que permite ir construyendo un saber de manera mancomunada.

Sin embargo, el vínculo pedagógico de cada docente es diferente. En uno de los relatos se aprecia que una de las académicas se involucra directamente en la toma de decisiones del estudiante (Docente 2). En cambio, la otra docente (Docente 1) deja mayores grados de libertad, solicitando sólo estar informada de las decisiones que toma el alumno durante su trayectoria de práctica.

En el siguiente relato, se respalda la primera postura:

“(…) Mira, no tengo un método que yo te pueda decir: paso 1, paso 2 y paso 3. En general yo me vínculo con los alumnos en el sentido que te decía antes, que sean capaces de acercarse a mí y decir qué es lo que sucede. Lo primero que yo hago es conversar de la situación, saber qué es, o qué los frustra, y llegar a un acuerdo con ellos en el sentido de preguntarles qué es lo que tendría que suceder para que ellos se sientan mejor. Entonces, tratamos de buscar una solución en conjunto” (P 4: Entrevista Docente 2).

En este sentido se persigue una vinculación emocional, otorgando espacio para la expresión del malestar de los estudiantes para transformarlo en propuestas de acción.

Y en la segunda postura se refuerza la autonomía de los estudiantes para tomar decisiones; que aprendan a negociar los espacios laborales, tal como queda reflejado en el siguiente relato:

“(…) todo eso son arreglos que hacen ellos con el supervisor y me tienen que informar a mí, yo no tengo problemas en que lo hagan, sobre todo cuando es necesidad de la institución, pero por otro lado tampoco yo puedo obligar a los alumnos que hagan algo que no quieren o no pueden hacer, de repente tienen compromisos de viajes con sus familias y no pueden quedarse, entonces eso es flexible, lo que la universidad pide hasta diciembre y en marzo retomar y las instituciones lo saben y en general hay como adaptación a eso” (P 4: Entrevista Docente 2).

Otro de los modelos que se identifica, es el Activo Situado (Stern y Hubert, 1997), puesto que se apuesta por una autonomía progresiva del estudiante donde éste se responsabiliza de su proceso de formación a lo largo de su trayectoria formativa, tomando decisiones coherentes con su proyecto profesional y personal. En palabras de una de las docentes de práctica, va aportando elementos que dan cuenta de esta estrategia educativa:

“(…) todos esos arreglos son arreglos personales entre el supervisor y el alumno, hay alumnos que vienen y me dicen: "profesora, sabe que no quiero quedarme o voy a viajar”, nosotros le decimos: "usted es libre de hacer lo que quiera, dígaselo a su supervisor que usted no puede, o está comprometido etc.” y listo, nunca hemos tenido problemas con eso” (P 3: Entrevista Docente 1).

También es posible identificar elementos del Modelo Contextual (Medina & Salvador, 2002) que comprende el proceso de aprendizaje en relación con el entorno donde se desarrolla y los cambios inesperados que no dependen de la universidad, e incluso muchas veces tampoco son de la institución donde está realizando la práctica, sino que suceden a nivel macro que luego repercuten en los escenarios microsociales.

“(…) negociamos con los alumnos, siempre esto es una conversación, ¿tú te sientes cómodo allá? Bueno, y todas las situaciones que pasan los alumnos, echan al supervisor y llega un supervisor nuevo, están tiempo sin supervisor o había un trabajador social y después llegó un ingeniero en alimentos, no lo puede supervisar, todas las situaciones nosotros las conversamos y con el alumno acordamos qué es lo que vamos a hacer” (P3: Entrevista Docente 1).

En el relato anterior también se constatan elementos del modelo colaborativo. Se evidencia una postura donde docentes y estudiantes trabajan de manera mancomunada, diferenciando los roles de cada uno. Lo anterior se constata cuando la docente señala: “todas las situaciones nosotros las conversamos y con el alumno acordamos qué es lo que vamos a hacer” (P3: Entrevista Docente 1).

En la línea del desarrollo y/o potenciación de la autonomía de los estudiantes, los docentes son los instos a que conversen directamente sus inquietudes con los supervisores de terreno, tendiendo a la asertividad como herramienta que favorece una comunicación activa y, lo más importante, que aprendan a negociar los espacios de trabajo y los límites que son necesarios establecer.

“(...) entonces suele suceder yo te digo en el 99% de los casos...mira, yo lo aleono: mira, sería bueno que tú te plantearas...habla desde ti, qué es lo que te sucede (...)” (P4: Entrevista Docente 2).

4.1.5.2.3 El soporte de las TIC en la construcción de sentido en el aprendizaje

Si bien este aspecto no aparece con la fuerza suficiente, es necesario abordarlo desde la virtualidad pedagógica. Lo anterior implica necesariamente rediseñar los espacios educativos, sobre todo, el aula, convirtiéndola en un verdadero lugar de encuentro que facilite la experimentación y se oriente a propiciar comportamientos que potencien la creatividad de los estudiantes, en vistas a que puedan anticiparse al futuro diseñando diversos escenarios posibles.

Por lo tanto, deberán constituirse en un espacio creador y ordenador de saberes significativos para cada estudiante, y así poder incentivarlo en la búsqueda de nuevos conocimientos e información. En esta perspectiva, Colom (1997) propone una pedagogía virtual cognitiva, entendida la tecnología como un medio para el desarrollo de la cognición.

Para lograr lo anterior, el autor señala las siguientes estrategias:

- Un cambio de la estructura docente. En este escenario el docente pierde su hegemonía; cualquier persona puede constituirse en formador e informador. Entonces, el rol docente no sólo se transforma, sino que cambia radicalmente. Debe primero aceptar y luego integrar la actoría de otros en los procesos de construcción de aprendizaje significativo.
- El segundo elemento se refiere a la revolución en los contenidos o programas, los cuales deberán servir de puente entre las necesidades sociales y las individuales.
- Finalmente, enfocar el conocimiento hacia el futuro, es decir una escuela del feed-before.

Los tres elementos señalados están cambiando los espacios de formación. Este autor propone que el aula pase a ser un espacio abierto a la innovación donde se cree el conocimiento y sea el motor principal de desarrollo de la sociedad del presente. Y todo parece indicar que también lo será del futuro.

Un último punto en el cual el autor sustenta su tesis sobre una teoría de la educación como una tecnología cognitiva de carácter no trivial, es la virtualidad cognitiva, que implica reconocer que la innovación sólo es posible en entornos nuevos, diferentes a los ya conocidos, a través de las ciencias naturales. Estos entornos son virtuales, creados por las nuevas tecnologías. Señala que solo en “la realidad artificial puede plantearse como el contexto creador del conocimiento innovador” (Colom, 1997: 16). Este nuevo conocimiento se puede denominar conocimiento virtual, construido en el marco de una tecnocultura. Es en la tecnocultura donde se produce una educación mediatizada por artefactos artificiales, como son las TIC, que son las que pueden introducir un conocimiento cognitivo virtual.

El uso de la tecnología conlleva un nuevo cognitivismo de tipo virtual, el cual se constituye para el ser humano en un facilitador del desarrollo de nuevas capacidades, puesto que, a partir de aquí, se generan nuevos entornos de aprendizajes que obligan a la mente humana a abrirse a nuevos desafíos y perspectivas, sobre todo, hacia la creación e innovación.

Siemens reconoce que el “aprendizaje ocurre en una variedad de formas” (2007: 2), y hoy la tecnología forma parte de este proceso. Una de las mayores virtudes de las TIC, es el rápido acceso al conocimiento e incluso a las posibilidades de reelaborar otro distinto partiendo de las diversas fuentes que en ésta se ofrecen (Siemens, 2010). La conectividad aparece como la clave para la producción del conocimiento y el aprendizaje (Gros, 2015).

Recogiendo lo planteado hasta aquí, desde la propuesta didáctica de la supervisión de práctica se integran los recursos tecnológicos como un aliado de las nuevas propuestas que elaboran los docentes en su quehacer educativo con los estudiantes. En este sentido, la experiencia de crear un blog, abierto a la interacción colectiva, parece ser una herramienta que, a juicio de los académicos, favorecería el intercambio entre pares, enriqueciendo los conocimientos y aprendizajes de todos, tal como queda expresado en el siguiente texto:

“(…), además nosotros, ponte tú, todo lo que el alumno hace lo convertimos en un blog, miren los comentarios de sus compañeros, cómo lo hacen, qué lo hace, y yo creo que si tú llevaras toda esa metodología a la práctica, sería mucho más enriquecedora también, como esta cosa vivencial, asociada al aprendizaje” (P 3: Entrevista Docente 1).

De acuerdo con los testimonios analizados, integrar la teoría cognitivista (Medina y Salvador, 2002), ya planteada por Colom (1987), en alianza con el modelo constructivista, parece ser la más adecuada para atender los desafíos que implican los procesos de enseñanza aprendizaje.

Ahora bien, queda como deuda la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, sobre todo considerando que las fronteras de los procesos y espacios

formativos se han diluido y hoy se reconoce que aprendemos en distintos lugares y con recursos diversos.

La integración de las TIC en la vida cotidiana de los estudiantes potencian la construcción de los aprendizajes, aunque ello compromete un gran desafío para los docentes para integrarlas como recurso didáctico interactivo.

4.1.5.2.4 Modalidad de Trabajo

La didáctica se refiere a la organización del proceso de aprendizaje de los estudiantes y en el que se conjugan procedimientos con contenidos. Existen tres instancias de encuentro recurrente: entre docente, supervisor de terreno y los estudiantes que se indican y desarrollan a continuación:

- Taller de Práctica / Acompañamiento Tutorial Colectivo.
- Supervisión Individual/ Acompañamiento Tutorial.
- Supervisión en terreno / Acuerdos de Trabajo y Evaluación de Proceso.

En cada uno de ellos se abordan los contenidos de la supervisión, partiendo desde la experiencia de los estudiantes, rescatando lo subjetivo del proceso vivido con la intención de transformarlo en aprendizaje que tenga un significado. A continuación se presenta cada una de las modalidades de trabajo:

4.1.5.2.4.1 Taller de Práctica / Acompañamiento Tutorial Colectivo

Los docentes diseñan en conjunto el programa de trabajo con los estudiantes. Posteriormente, cada una tiene la libertad de adaptar dicho programa, de acuerdo con las características del grupo.

En los talleres participan entre 15 a 16 estudiantes. El objetivo de éstos es el análisis de la experiencia de práctica. Sin embargo, en este espacio se refuerzan contenidos que podrían haber quedado débiles o bien se trabajan otros emergentes. Por lo tanto, es un espacio flexible que se construye en conjunto con los estudiantes y que se define como un marco que fomenta el aprendizaje colaborativo, como se explica más adelante.

Como procedimiento, cada 15 días la docente de práctica se reúne, por aproximadamente tres horas, con los estudiantes para analizar sus experiencias. El punto de partida del trabajo es la experiencia vivenciada. En los siguientes relatos se plasma con detalle cómo se estructura este proceso de acompañamiento colectivo, haciendo referencia a los horarios,

los objetivos y la metodología, tal como se puede apreciar en el cuadro n° 1.

Horario	Objetivos	Metodología
“Mira, acá hay un horario que es el taller que es el día lunes desde las 3:30 a las 6:20” (P4: Entrevista Docente 2).	“(..) Por lo tanto, esos objetivos que tienen unos contenidos asociados, que son los que nosotros reforzamos, los talleres de práctica, son comunes, independientemente del área dónde el alumno se desempeñe” (P 3: Entrevista Docente 1).	“(...) Este proceso se acompaña en forma muy cercana con grupos de más o menos 15 personas y estos grupos funcionan con lo que nosotros denominamos los talleres de práctica” (P3: Entrevista Docente 1)

Cuadro N° 14: Estructura del proceso de acompañamiento

Para que, efectivamente, los talleres se constituyan en espacios de reflexión, la cantidad de estudiantes, como requisito, no puede exceder de 15. Este número asegura un acompañamiento personalizado donde todos sus integrantes se conocen y apoyan, con sus reflexiones, el trabajo de los compañeros.

Aunque el eje de los talleres es compartir y reflexionar en torno a las experiencias (Dewey, 1973) del proceso de práctica, solo en caso de que sea necesario se refuerzan contenidos que los estudiantes no han abordado en actividades curriculares previas, o bien se evidencian falencias en su apropiación. En todo caso, en el relato de una de las docentes, queda claro que la metodología que prima en este espacio son las vivencias de los alumnos que se resignifican y que pasan a constituirse en aprendizajes.

“(...) Los acompaño a través del taller donde no necesariamente entregamos contenidos, como de curso, aunque dependiendo de la situación, dependiendo del momento, dependiendo de los alumnos en algunas ocasiones me ha tocado impartir ciertos contenidos, qué se yo, por falencias, por déficit que tuvieron ellos frente a tal o cual cosa, sobre todo, cuestiones propias de lo que es la intervención con familias, entonces en este taller lo que nosotros hacemos es compartir las experiencias, eso es lo que fundamentalmente hacen, compartir las experiencias desde cómo se insertan en la institución hasta los trabajos que ellos están haciendo” (P 4: Entrevista Docente 2).

Se reconoce que, con matices, ambas docentes organizan la modalidad de supervisión en forma conjunta y que luego se adaptan a las características de los grupos. Por lo tanto, si bien tienen una estructura y ciertos temas en común, los contenidos y la integración de otros recursos metodológicos pueden variar, aunque conversan ejes comunes como son las evaluaciones. Se formula una propuesta pedagógica que incorpora las inquietudes y características de los estudiantes, dentro de un margen que es determinado por el programa de trabajo y el perfil de egreso de la carrera, tal como se evidencia en los siguientes relatos:

“(…) los talleres en forma muy similar, para que los alumnos no sientan de que existe una diferencia tan grande y lo que hacemos es planificar sesiones individuales y sesiones de taller y planificamos los semestre completos, y los cambios que vamos efectuando si alguno de los alumnos va teniendo alguna dificultad, pero en general la planificación obedece a que todos los alumnos cada 15 días tengan una opción de estar personalmente con el docente, nosotros llamamos supervisor al que está en el lugar de la práctica” (P3: Entrevista Docente 1).

“La diferencia radica fundamentalmente, diría yo, en las metodologías que cada uno de nosotros aplica” (P4: Entrevista Docente 2).

“Yo no te puedo hablar por los demás, por eso te digo, yo hago evaluación formativa, que puede ser algo que no necesariamente los otros hagan, pero no sé, no lo sé, en eso nosotros no tenemos mayor comunicación, cada uno tiene su sistema, lo aplica, hay libertad en el término de poder modificar ciertas cosas que a uno no le gustaron” (P4: Entrevista Docente 2).

Otra de las modalidades de trabajo, son las denominadas tutorías y se desarrollan en el punto siguiente.

4.1.5.2.4.2 Supervisión individual / Acompañamiento Tutorial

La supervisión individual, denominada en esta carrera tutorías, se organiza de manera alternada con los talleres descritos anteriormente. Se realizan cada 15 días y se trata de un momento personal, donde se trabaja en profundidad temas relacionados con el desarrollo del proyecto de intervención y el proyecto de investigación. También, es el momento propicio para abordar temas personales que podrían estar afectando el desempeño en la práctica y que en otro espacio de trabajo no afloran. En los siguientes relatos, se refleja la modalidad de trabajo en este espacio de acompañamiento tutorial individual:

“(…) entonces este acompañamiento cómo te digo es a través de taller o de tutorías entonces yo voy combinando estas dos actividades, donde hay cuestiones que son más generales por supuesto hacemos el taller, pero hay un acompañamiento bien alumno-alumno, diría yo, en el sentido de que ellos pueden pedirme tutorías cuando las precisen y por otro lado, yo también levanto un calendario de tutorías de acuerdo a las tareas que ellos tienen durante los dos semestres (P 4: Entrevista Docente 2).

Pese a que pueda existir un calendario, ambas docentes reconocen que también se abren otros espacios para abordar temas que afectan a los estudiantes, sobre todo, en algunos momentos que requieren de asesorías más frecuentes; considerando los temas que se

abordan como, por ejemplo, en los momentos de elaboración de los diseños de investigación o estudios.

“(...) tengo flexibilidad en el sentido de ofrecerles otros espacios, otros espacios de tutorías, por ejemplo, en una semana tenemos la reunión del taller que terminamos a las 5.30. Ponte tú, de ahí al resto del tiempo, muchas veces atiendo a algunos alumnos fuera del horario. De repente nos pasamos un poquito más tarde y hay momentos en que ellos requieren mucha supervisión” (P 4: Entrevista Docente 2).

Si bien este espacio individual es rico en información, en el momento de realizar estas entrevistas los docentes no contaban con registros sobre estos episodios. Sin embargo, en ambos relatos, se pudo apreciar la valoración positiva de esta instancia para orientar directamente los procesos de intervención y de desarrollo personal de los estudiantes, fortaleciendo con ellos una competencia identitaria profesional importante.

Coincidentemente con lo señalado, el trabajo inicial de acompañamiento tutorial es más intenso para los docentes y estudiantes, principalmente hasta que logran configurar una propuesta de intervención y de investigación coherente, consistente y con sentido para los estudiantes y para las instituciones. Entonces las tutorías comienzan a disminuir progresivamente y, con ello, el proceso de retroalimentación evaluativa / formativa, sobre todo, en aspectos metodológicos.

“(...) entonces ese es un tiempo que yo te diría que nosotros empezamos las prácticas en agosto, y que entre la tercera o cuarta semana de agosto hasta la última semana de septiembre, primera de octubre, más o menos, es un tiempo en que yo los acompaño muchísimo para que ellos puedan elaborar un proyecto que tenga sentido. Luego de eso, ellos ya empiezan a elaborar la investigación y ahí ya quedan bastante sueltos en el sentido de que ya saben qué información van a recolectar, cómo lo van a hacer, etc. Entonces van pidiendo tutorías en la medida que lo precisen por ejemplo, lo típico es: "profe, yo tenía diez entrevistas pero estoy haciendo la investigación en el COSAM y sabe que, las personas que están en tratamiento, no adhieren al tratamiento y se me cayeron "Muchas cosas metodológicas diría yo que requieren el apoyo” (P 4: Entrevista Docente 2).

En las narraciones se evidencia que los temas que demandan mayor asesoría son los metodológicos y también en los análisis de la información a nivel de investigación.

“(...) Y después, en el segundo semestre, sigo el mismo sistema de esta evaluación formativa, donde les voy pidiendo, qué se yo, les pido las entrevistas transcritas, por ejemplo, a diciembre, bueno, antes los acompaño en la operacionalización de los

objetivos para que levanten las pautas, toda esa cosa metodológica requiere mucha supervisión, requiere mucha presión también” (P 4: Entrevista Docente 2).

“(…) y después en marzo cuando ellos retoman, ir también acompañándolos, revisando, les pido el capítulo de análisis de información, por ejemplo, ahí lo reviso, después me siento con ellos, hago taller de análisis de contenidos fundamentalmente, porque es algo que si bien lo han visto no lo han visto en términos (no se entiende), cuando ellos tienen la responsabilidad, efectivamente de hacer una investigación, yo te diría que es fundamental el tema de la investigación para el proceso como de apoyo que necesitan” (P 4: Entrevista Docente 2).

Analizando los testimonios anteriores, en ellos quedan reflejados los temas que son necesarios abordar con mayor profundidad en las actividades curriculares previas a la práctica profesional.

La tercera modalidad, se refiere al trabajo que se realiza con los centros de práctica, que se desarrollará en el siguiente punto.

4.1.5.2.4.3 Supervisión en terreno. Acuerdos de trabajo y evaluación de proceso

Interesante resulta explorar la relación con los supervisores de terreno, sobre todo, en las formas de trabajo. En general, declaran que son antiguos vínculos, tanto con las instituciones como con profesionales que supervisan a los estudiantes en terreno, por lo tanto, mantienen una relación de confianza, donde ya saben y conocen lo que se espera del proceso.

La confianza pasa a ser un valor ya que los docentes reconocen que los supervisores en terreno también desarrollan un proceso formativo. Y, por lo tanto, el fortalecimiento de vínculo y la comunicación permanente son herramientas que permiten estar al corriente del proceso e incidir en caso de ser necesario.

“(…) porque en general nuestros supervisores son antiguos, entonces nosotros tenemos una relación con ellos, y ellos saben, porque la relación de la supervisión también es una relación que tú formas con el supervisor y, por lo tanto, en esa relación ellos saben qué es lo que se espera de este proceso” (P 3: Entrevista Docente 1).

En este sentido, la posibilidad de construir de manera conjunta aparece como un valor, ya que se reconoce el rol formador que realizan los supervisores de terreno con los estudiantes en práctica. Por lo tanto, también el impacto que éstos tendrían en el logro del perfil

profesional.

Tal como se puede apreciar en el siguiente relato, no necesariamente en este nivel de práctica, se requiere que los estudiantes sean acompañados en las instituciones por un trabajador social, sino que también puede ser de otra profesión parecida. Considerando que el estudiante está pronto a egresar de la carrera requiere que demuestre una consolidación de aprendizajes profesionales.

Lo importante es que, aunque no sea un trabajador social, asegure el acompañamiento del estudiante en terreno, tal como queda claramente explicitado en el relato siguiente:

“(...) por lo tanto, a veces existe un psicólogo o un sociólogo que está de por medio, pero que está centrado en el aprendizaje de alumno (P 3: Entrevista Docente 1).

En términos de acompañamiento, si bien es el docente de práctica quien ejerce el liderazgo, se valora la labor del supervisor de terreno, ya que es éste quien observa el desempeño directo del estudiante. Esta valoración se evidencia al momento de calificar donde ambos (docente de práctica y supervisor docente) tienen el mismo porcentaje de la nota:

“(...) O sea el docente de la escuela está viendo todas estas capacidades que yo te dije que incluye este programa. Y las está mirando a través de los informes, a través de lo que hace, a través del desempeño, yo converso con los supervisores y el supervisor me entrega todo el insumo que tiene que ver con el desempeño directo del alumno en la acción. Cuando tú conjugas esas 2 cosas empiezas a construirte qué está brindando finalmente el alumno. Entonces deviene un trabajo codo a codo De hecho la evaluación de supervisor vale tanto como la nuestra.” (P 3: Entrevista Docente 1)

Tan importante es la evaluación del supervisor de terreno, que ambos deben calificar a los estudiantes con una nota igual o superior a 4,0, en escala de 1,0 a 7,0 (escala de notas en Chile), ya que en el caso de que uno de los dos califique con una nota inferior, el estudiante reprueba automáticamente la práctica profesional, tal como se puede apreciar en el siguiente testimonio:

“20 % cada uno, o sea que si el alumno... y lo otro que nosotros tenemos establecido, que si el alumno tiene rojo del supervisor o del docente, nota inferior a cuatro no puede aprobar la práctica profesional, por lo tanto, tenemos que estar los dos de acuerdo para que el alumno apruebe” (P 3 Entrevista Docente 1).

4.1.5.3. Rol de mediación Fase II: los docentes en las instituciones

En algunas situaciones, en particular, es necesaria una intervención de mediación entre el estudiante y la institución. A veces resulta necesario realizar un re-encuadre de los acuerdos de la práctica y los desempeños esperables, de modo que se ajusten a las posibilidades reales que los estudiantes puedan cumplir, considerando sus competencias y los tiempos disponibles para ello.

“(…) otras veces pasa que también es una cosa que nosotros tenemos que vigilar mucho, que al alumno se le pide un conocimiento que está fuera de su área y que, por lo tanto, el alumno no está capacitado en hacerlo.” (P 3: Entrevista Docente 1).

Se asume que este encuadre es una manera de ser rigurosos y responsables con el trabajo que están desempeñando. No basta con aceptar una labor, es necesario que analicen si tienen las competencias suficientes y si están desarrollando un trabajo idóneo. Estos son algunos de los campos de reflexión. En el siguiente relato se alude a este aspecto:

“(…) yo los hago ser muy rigurosos en términos de qué es lo que están haciendo, para dónde van, por qué van hacia ya, cuál es la teoría de cambio que tienen, ellos se tienen que jugar por ciertas teorías de cambio, bueno y si les fue mal, por qué apostó mal, dónde estuvo su diseño, es muy analítico todo lo que ellos hacen y eso es soledad total, porque eres tú enfrentado a tu propio proyecto” (P 3: Entrevista Docente 1).

4.1.5.3.1 La formación de los supervisores de terreno

Por otra parte, cuando los supervisores son nuevos, se realiza un proceso de inducción *in situ*, donde se les explica de qué se trata el programa, pero lo más importante es que conozcan lo que en palabras de una docente de práctica denomina “la mística”; cuál es el sentido de la carrera y lo que se espera del trabajo.

“(…) Yo particularmente me reúno con ellos, por supuesto, cuando son instituciones nuevas, nos conocemos, les entrego el programa, nos reunimos un par de veces, les cuento no solo lo existente en términos de contenidos y metodología, sino como la mística” (P 4: Entrevista Docente 1).

4.1.5.3.2 Los centros de prácticas en la formación profesional: potenciando vínculos

En la literatura revisada alude a este punto Hernández, (2011), siguiendo a Giddens (1997) que incorpora el concepto de estructura, la que regula la relación con las instituciones

durante el desarrollo de la práctica de los estudiantes. Tal como lo plantea este autor, esta estructura se formaliza por medio de un convenio de trabajo de práctica que involucra, en este caso, a las universidades y a las entidades e instituciones colaboradoras, más allá de los intereses particulares de los profesionales que las integran. La formalización de este vínculo, favorece el conocimiento y la confianza entre ambas instituciones que, a largo plazo, también favorece la relación con los supervisores, quienes establecen una relación que ayuda y simplifica la tarea formativa e, incluso, en el caso del surgimiento de posibles conflictos éstos sean rápidamente abordables.

Aunque no es explícito, existen algunas condiciones que se plantean a los centros de prácticas. Sin embargo, es más claro el del supervisor de terreno, donde queda establecido qué es esperable y qué no del proceso de acompañamiento con el estudiante.

Al respecto, temas como la disponibilidad de tiempo para orientar al estudiante, concatenado con la anterior idea de compromiso con el aprendizaje, es otro de los puntos necesarios de considerar a la hora de optar por un lugar de práctica. Por el contrario, si a un supervisor de terreno le interesa contar con un estudiante en práctica solo para que le ayude con el trabajo y no demuestra interés en su formación, es un supervisor que no responde al perfil, por lo tanto, no es considerado como parte de la red de colaboración del proceso de enseñanza aprendizaje, por los docentes de práctica

“(…) entonces, eso también tiene que ver con qué es supervisar, qué es lo que implica, esta relación que ellos también establecen con el alumno. Hay gente que quiere tener un alumno en práctica para que le haga el trabajo que no puede hacer y no tiene ni un tiempo para dedicarle y, por lo tanto, la supervisión no existe, entonces esas cosas nosotros las cuidamos mucho, que efectivamente puedan... y derecho como nos pasa ese lugar de práctica, muere, porque nosotros necesitamos un supervisor que se comprometa con nuestros alumnos, si un supervisor no se compromete con nuestros alumnos el proceso no se genera, entonces no sigue” (P 3: Entrevista Docente 1).

Como una forma de asegurar que los supervisores de terreno se comprometan con el proceso de aprendizaje del estudiante, se ha acudido a la estrategia de fidelizar a los egresados de la misma Escuela, pues se estima que tienen un compromiso emocional que facilita el acceso y acompañamiento de aquellos aspectos o ámbitos que son desconocidos para quienes se están aproximando al trabajo profesional.

“(…) como esta necesidad de que sea un supervisor en el fondo, comprometido, a veces son ex alumnos de esta escuela, entonces de repente es como “sí, yo estudié ahí” entonces hay como un compromiso emocional con la escuela, eso ayuda,

pero...decirles a los supervisores que no basta con que ellos cumplan con el plan de intervención, que hay muchas cosas que los chiquillos, que se yo, a lo mejor alguna vez en algún ramo hicieron un informe social, pero no es algo que ellos manejen” (P 4: Entrevista Docente 2).

La disposición al diálogo entre el supervisor de terreno y el docente de práctica es otro de los requisitos, puesto que se estima que crear un espacio de conversación permanente es fundamental para ajustar las expectativas de ambas partes.

Ahora bien, como la relación con los centros de práctica se construye sobre la base de la colaboración, por lo tanto se deberá reforzar la estrategia de un diálogo amigable, que es una condición para el desarrollo adecuado de los estudiantes, tal como se aprecia en el siguiente argumento:

“(...) entonces, les cuento en el fondo, qué es lo que pueden esperar de los alumnos y, por otro lado, qué es lo que nosotros como escuela esperamos de ellos. Todo a nivel muy amigable, porque aquí no hay pago de por medio” (P 4: Entrevista Docente 2).

Sin perder el vínculo, por el contrario, es necesario mantener un contacto permanente que permita monitorear adecuadamente el trabajo del estudiante y del proceso de práctica en su conjunto, con mirada de largo plazo.

Existen momentos en las reuniones donde se evalúa el proceso y desempeño seguido por el estudiante y, de acuerdo con los resultados de esas reuniones, se establecen nuevos parámetros de trabajo, por ejemplo en un área que es necesario fortalecer. También, es un espacio para apoyar a los estudiantes en la negociación de nuevos espacios de intervención en el los que puedan enfrentarse a situaciones complejas que, de manera individual, es difícil abordar, sobre todo, cuando lo anterior conlleva poner límites a las exigencias institucionales. En cada uno de estos encuentros se renueva, reafirma o reformula el acuerdo laboral.

“ (...) Generalmente, lo que hacemos es reunimos los tres, reunirnos con el supervisor y con el alumno y vamos con una opción que, a veces, los supervisores, a veces, piden hablar sólo con uno. Entonces hablamos primero solos, después incorporamos a los alumnos, pero nosotros siempre incorporamos a los alumnos a las reuniones, generalmente es muy extraño que el alumno no esté y, por lo tanto, hacemos que en esa reunión se dé una instancia de que exista un fee-back, no siempre existe el feed-back del supervisor y, por lo tanto, obligamos a que exista un feed-back. Entonces si no encuentra que el alumno está reaccionando bien, si

encuentra que el alumno tiene falta de conocimientos en algunas áreas, nosotros tomamos nota y trabajamos con el alumno esas áreas en donde a lo mejor tiene algún déficit.” (P 3: Entrevista Docente 1).

Otra de las características que son consideradas como parte del perfil de supervisor de terreno, es el resguardo en el aprendizaje de competencias laborales generales, como son: la adecuación al contexto institucional, a los recursos, al lenguaje, al cumplimiento de normas mínimas como son horarios y vestuario adecuado. También, es exigible a la institución la seguridad de los estudiantes, la incorporación a equipos de trabajo y la supervisión de las competencias relacionales, entre otras.

“(…) Les pido también que hagan una supervisión en términos formales, porque yo desde acá no puedo estar controlando si llega a la hora que tiene que llegar, si se viste como tiene que vestirse, si tiene un trato adecuado con las personas, pido seguridad también, por ejemplo si la institución tiene un vehículo y los chiquillos tienen que hacer visitas domiciliarias, les pido que también pongan el vehículo al servicio de los alumnos. De alguna manera también sin decírselos, les pido que los inserten al equipo de trabajo no necesariamente como un igual. A veces si, a veces resulta, a veces los miran como un igual, otras veces no tanto, pero por lo menos que no les tiren las cuestiones chuecas, o sea es como un trato mínimo de que puedan tener acceso para que puedan conseguir los objetivos que se quieren” (P 4: Entrevista Docente 2).

Es valorable que las instituciones incorporen a los estudiantes en los equipos de trabajo, incluso en el siguiente testimonio una docente explicita que son los estudiantes que tienen un mejor desempeño, puesto que se perciben así mismos como un profesional más de la institución, es decir, con responsabilidades.

“(…) depende del supervisor también. Y eso ellos lo valoran, fíjate, lo valoran muchísimo, cuando son centro de práctica que los incluyen a los equipos, también es algo que ellos se sienten un profesional más y eso hace que ellos hagan un trabajo mejor” (P 4: Entrevista Docente 2).

Este modelo de práctica profesional considera que, paralelamente a ésta, los estudiantes desarrollen una investigación aplicada y situada, cuyo objetivo es contribuir a fortalecer el trabajo que están implementando en las instituciones. Sin embargo, para que este objetivo se logre, se necesita de la asesoría del supervisor de terreno, por tanto, se requiere que cumpla con una función de orientación en dos sentidos: por un lado, hacia qué temas serían de interés para la institución y, por otro, que facilite el acompañamiento para que fortalezcan las competencias investigativas desde la práctica, criterios de rigurosidad y

pertinencia, de manera de retribuir a la institución con un trabajo adecuadamente realizado.

“Y por otro lado comprometiendo la investigación de los alumnos en el sentido de ...y solicitándoles mucho apoyo a ellos, porque es fundamental que el supervisor de terreno les entregue luces a los alumnos en cuanto a qué sería interesante, posible, accesible investigar y que le sirva a la institución porque eso es como la idea, que por un lado el alumno aprenda lo que es llevar y hacer una investigación, aunque sea una cosa chiquitita, acotadita, pero en el fondo bien hecha, pero que quede un producto, que en el fondo eso es lo que nosotros les podemos devolver, digamos, por el servicio que ellos nos prestan” (P 4 Docente 2).

Interesante resulta esta experiencia, puesto que intentan incidir en una manera de ejercer la profesión donde se integra la elaboración de propuestas de intervención con la producción de conocimiento situado, avanzando a un desarrollo profesional más integral y complejo como el efectuado, al menos durante las últimas cuatro décadas, en Chile.

La propuesta aquí analizada ha desarrollado una didáctica donde se articula la investigación y el ejercicio profesional de manera particular y específica, que se profundiza en el punto siguiente.

4.1.5.4. Comprensión de la Supervisión

Tal como se ha podido apreciar, las tareas del docente supervisor son amplias y abordan diversos puntos temáticos, enfocados a facilitar el aprendizaje de los estudiantes, entre otros: el acompañamiento reflexivo, la construcción de mapas de aprendizajes previos, la orientación frente a la toma de decisiones, tanto del proceso de intervención como de investigación, que se desarrolla durante su permanencia en la práctica profesional; también asesora frente a los requerimientos que presentan los estudiantes en las instituciones, las tensiones personales, entre otros.

En los siguientes relatos extraídos se reafirma esta diversidad de tareas y funciones:

“(...) entonces cómo tú haces que eso que él no aprendió y que tú le parchaste en la práctica, o que tú le trajiste el recuerdo, yo le digo: "vaya a buscar, Hernández, vaya a buscar a todos los que dejó olvidados en el camino, recójalos” (P 3: Entrevista Docente 1).

La tarea del docente de práctica se visualiza compleja, considerando los campos temáticos que aborda, transitando por el dominio de metodologías; también integrando el ritmo de los cambios de los escenarios profesionales. Todo ello para orientar con pertinencia a los

estudiantes en los procesos de intervención y de investigación que están desarrollando. En el relato siguiente, y en los que continúan más adelante, se van manifestando esta multiplicidad de roles, que asume desde la docencia.

“Yo creo que los desafíos que uno ve en la práctica, es que, por ejemplo, es que, por supuesto la realidad avanza mucho más rápido que la academia, entonces muchas veces el profesor del taller es un profesor que tiene un rol que es bastante difícil porque primero tiene que ser un experto en metodología” (P 3: Entrevista Docente 1).

Sin embargo, cada una de estas tareas no puede ser analizada de manera separada, sino que hay todo un proceso de acompañamiento integral que realiza el docente, en todas las fases por las que transita el proceso de prácticas (Hernández, 2011). Desde la inserción, seguimiento, elaboración del plan de acción, finalización y evaluación, e incluso, en la sistematización y difusión del trabajo.

En este sentido, los temas que se tratan en los talleres y las tutorías, se relacionan directamente con la etapa del proceso que están viviendo. Sin embargo, aluden transversalmente a aspectos relacionados con el saber, el ser, el hacer, el convivir y el estar. Dicho de otro modo, es un espacio de desarrollo integral del proceso de formación profesional que requiere de una estructura y dirección atenta del docente de práctica.

Cada una de estas etapas abre nuevas demandas de conocimientos, personales y emocionales que requieren de un acompañamiento tutorial hasta que el estudiante logre alcanzar niveles de autonomía satisfactorios, según la apreciación del docente de práctica.

“(…) yo también los acompaño, por supuesto, pero es distinto, desde acá ,además de ver y acompañarlos en el proceso en torno a la intervención que ellos están realizando, uno hace mucho más que eso. El sentido desde cómo se insertan en la organización, cuáles son los problemas que puedan tener que van desde el carácter hasta cuestiones que son organizacionales donde los chiquillos se encuentran que no es algo que esperaban. Entonces, lo que yo te puedo contar es cómo trabajo yo, nosotros tenemos esta instancia que llamamos de docencia, de práctica y funcionamos en base a taller, el taller de grupo chico que depende del año, que sé yo, va entre 10 y 15 alumnos” (P 4: Entrevista Docente 2).

Otra tarea para los docentes de práctica es acompañar los procesos de autonomía profesional. Se evidencia que los estudiantes, al inicio de la práctica profesional, son más dependientes de los docentes de práctica. Sin embargo, esto cambia en la medida que se ven enfrentados a solucionar las dificultades o tensiones que puede conllevar la práctica. En

este sentido, al principio el rol es directivo, no obstante, transita hacia otro estadio de mayor autonomía de manera progresiva e impulsado por estrategias que usan las docentes. En el siguiente relato se aportan algunos elementos que dan cuenta de la manera del seguimiento de este proceso:

“Claro, ellos primero lo que suelen querer es como, casi como que vienen a buscar a la mamá: “profe, tengo un problema” y esperarían que uno sea como “ah ya, no te preocupes”, yo levanto el teléfono y soluciono el problema... pero yo estoy convencida de que ese tipo de habilidades ellos las tienen que desarrollar. Entonces yo los acompaño desde las bambalinas y siempre les estoy diciendo: “ya, vas a hacer esto...y me informas...o me escribes un mail o me vienes a ver tal día”. Entonces, es como de verdad un proceso acompañado” (P 4: Entrevista Docente 2).

En la supervisión se tratan temas que les afectan para lograr un desempeño adecuado en la práctica, tales como la personalidad, los miedos, gustos, fortalezas y debilidades, lo que desean, qué esperan, entre otros.

“(...) independientemente no me refiero a saber de su vida privada ni nada de eso, saber de sus miedos, de sus fortalezas, saber por dónde lo que te decía en un principio es como casi un arte, descubrir cuáles son los aspectos, las fortalezas que cada alumno tiene, poder sacarle el máximo de partido. Y yo te diría que esa vinculación que es tan personal” (P 4: Entrevista Docente 2).

La supervisión de la práctica genera un vínculo pedagógico que es valorado por las entrevistadas como una estrategia que permite un conocimiento de cada estudiante. Este aspecto facilita la orientación desde este ejercicio profesional; recogiendo sus inquietudes, intereses y motivaciones, que no alcanzan a capturar con los cursos masivos que consideran las carreras. En el siguiente testimonio se refleja la valoración positiva de este espacio:

“(..) porque pasamos, es decir, ellos pasan con nosotros, con los profesores de práctica, muchas más horas que con otro profesor, entonces es como que se sienten acompañados y yo intento de verdad acompañarlos y eso es de una riqueza tremenda, en el sentido de hacerse una idea como son nuestros alumnos, que esperan nuestros alumnos, que quieren nuestros alumnos, que necesitan nuestros alumnos, cuáles son las debilidades que nuestros alumnos tienen y es algo que no, como yo hago clases en otros cursos, es algo que tu no alcanzas a captar en otros cursos. Por eso yo te diría que es de una riqueza humana muy importante que de alguna manera nutre este proceso de práctica (...)” (P 4: Entrevista Docente 2).

Conjuntamente, los datos personales y el manejo de contenido contribuyen a diseñar un perfil de ingreso de los estudiantes antes de incorporarse a la práctica, rescatando las

fortalezas y debilidades, así como las expectativas, temores y desafíos para enfrentar este proceso.

Un hallazgo interesante, también, es que dentro de las tareas de los docentes de práctica está la organización por líneas temáticas, que según lo señalado en las entrevistas, han facilitado el acompañamiento de los estudiantes, sobre todo, en temas específicos. Y hay áreas que no han sido exploradas curricularmente. Entonces, la demanda se asume de manera conjunta y se responde a ella colaborativamente. En el siguiente testimonio se plasma lo señalado:

“(…) y lo otro es que muchas veces los alumnos, por supuesto los currículums, no abarcan todas las funciones y posibilidades que puede tener un alumno en un desempeño. Ahora, como nosotros tenemos este asunto de las áreas, ha permitido en general, como nosotros somos expertos en esa área, podamos, por ejemplo, cuando me llega un alumno y me dice: "profesora, yo voy a hacer en el lugar donde estoy las descripciones de cargo". El alumno no sabe hacer descripciones de cargo, el alumno no sabe hacer descripciones de cargo, porque no es parte de su currículum. Qué es lo que ha tenido el alumno, ha tenido nociones de recursos humanos, entonces yo trabajo con ese alumno particular y, por lo tanto, como yo tengo esa formación, entonces yo voy y tengo literatura y tengo bibliografía y preparo al alumno en lo que está siendo, lo asesoro metodológicamente en lo que tiene que construir y el alumno aprende a trabajar en esa área de selección” (P 3: Entrevista Docente 1).

Tal como se aprecia en el siguiente relato, la docente de práctica se encarga del proceso completo, desde la búsqueda del centro de prácticas, que se ajuste a la temática y al perfil de egreso, hasta que el estudiante termina el proceso, pasando por el acompañamiento del proyecto de intervención y de investigación, como actividades centrales.

“(…) o particularmente estoy en lo que es familia, por lo tanto, mi labor parte desde buscar los centros de práctica hasta que el chiquillo entrega su último trabajo. En esta búsqueda de centro de práctica, yo tengo que preocuparme de que sean organizaciones, instituciones, programas, etc. que tengan como foco la intervención familiar y desde allí los alumnos tienen dos líneas de acción; una es la intervención y la otra es la investigación y yo los acompaño en esas dos actividades centrales de la práctica” (P 4: Entrevista Docente 2).

Se asume, desde la docencia de manera integrada y situada, la orientación del proceso de intervención y de investigación.

4.1.5.5. Comprensión de la práctica profesional

Como punto de partida para comprender una propuesta, debemos fijarnos en la concepción que tienen los académicos de dicha actividad, ya que es a partir de sus preconociones desde donde seleccionan y/o diseñan estrategias didácticas que orientan el proceso educativo formativo, de ahí la importancia de dedicarle un espacio particular.

En esta primera carrera, la atribución de la práctica profesional es también la manera como se espera que se ejerza la profesión. Para desarrollar este punto se utilizarán los aportes realizados por Bazán y Astorga (2011) especificados en el marco teórico.

La concepción de práctica que muestran los relatos, se basa en la articulación entre teoría y práctica. En este sentido, se ubica desde un interés práctico (Bazán y Astorga 2011), puesto que se evidencia en el relato una interdependencia entre ambos componentes. Se reconoce que la teoría nutre las acciones y prácticas, y que, a su vez, la práctica orienta nuevas definiciones teóricas, metodológicas y éticas, tal como se puede apreciar en el siguiente texto:

“El primer objetivo es que al finalizar la práctica profesional el alumno logre integrar conocimientos teóricos, metodológicos y éticos, en el diseño, implementación y evaluación de proyectos de trabajo” (P 3: Entrevista Docente 1).

Es en una intervención profesional donde confluyen tres elementos centrales. Por una parte, los referentes teóricos que aportan una lectura y comprensión de la situación de intervención. El segundo elemento, de tipo metodológico, orienta la ruta que la acción profesional debe seguir. Y el tercero, de tipo ético, aporta los referentes valóricos, normativos, para la toma de decisiones pertinentes más adecuadas, frente a alternativas diversas.

Netto (2002) refrenda la postura anterior, ya que para este autor deben ser tres los pilares que sustente la formación profesional. El primero de ellos se refiere a la densidad teórica que debe orientar toda intervención como característica constitutiva de la profesión. Se espera que la base conceptual aporte una comprensión compleja de los contextos sociopolíticos, económicos y culturales desde donde actúa el trabajo social. El segundo elemento es la “competencia interventiva, operativa y técnica” (Netto, 2002:2 8). Se trata de implementar una propuesta de trabajo coherente con las explicaciones teóricas de la práctica profesional. Sin embargo, ambos aspectos son insuficientes para este autor; agrega la competencia política muy próxima a una concepción ética, ya que busca aportar criterios, a los profesionales, de discriminación entre medios y fines.

Dicho de otro modo, para actuar profesionalmente a principios del Siglo XXI, es necesario

un manejo teórico que aporte una comprensión compleja (Matus, 1999) de la realidad. Además de un instrumental operativo metodológico que oriente la intervención desde esta comprensión del contexto. Y una visión político estratégica que facilite abordar la praxis desde una mirada integral, sobre todo, incorporando las relaciones de poder que se juegan en la acción social profesional. Sin embargo, en este punto, el cuadro no estaría completo si no se considera una mirada desde la ética profesional, que permita reflexionar sobre la articulación correctamente de los fines y los medios en virtud de un proceso de intervención humanizante, sobre todo, en contextos volátiles y flexibles como el actual.

De acuerdo con lo planteado hasta aquí, la práctica se escapa de un saber hacer aislado, por el contrario, requiere de un proceso de reflexión más complejo, que implica tomar decisiones permanentemente, no solo operativas e instrumentales, sino de tipo teóricas, metodológicas y ético-políticas.

Un segundo punto interesante, desde la perspectiva de la producción del conocimiento, lo constituye la propuesta de la práctica profesional intenciona metodológicamente (no se entiende) la articulación entre la investigación y la intervención en el ejercicio de la profesión, teniendo como propósito fortalecer la diada teoría / práctica, en un contexto situado y como aprendizaje que orientará el ejercicio profesional a futuro.

“(…) articulando los procesos de investigación e intervención a partir de realidades específicas independientemente del área donde esté (…)” (P 3: Entrevista Docente 1).

La búsqueda de esta articulación no es un proceso lineal, aunque generalmente se parte desde el proyecto de intervención, a poco andar delinea el proyecto de investigación. Se espera que ambos procesos se articulen y nutran mutuamente el trabajo. En los siguientes testimonios se da cuenta de lo dinámico, cambiante y flexible que es este proceso:

“(…) la práctica tiene fundamentalmente dos trabajos fuertes que son un diseño de una intervención y, por lo tanto, ese diseño de intervención tiene todo un seguimiento y muestra un resultado al final de la práctica y ahí nosotros podemos ver la capacidad que tiene el alumno de diagnosticar un problema, de tener una mirada crítica sobre él, de proponer diferentes alternativas, de hacer todo el proceso” (P 3: Entrevista Docente 1).

“(…) después el alumno en su segundo semestre, no siempre es así ¿ah? a veces las instituciones prefieren partir por los estudios de investigación y el alumno parte por el estudio de finalización de carrera, que es una mini investigación en un tema que acuerdan con el supervisor y el docente de la práctica, y esta mini investigación que se convierte en el estudio de finalización de carrera le permite obtener el grado” (P

3: Entrevista Docente 1).

Lo interesante aquí, es que se trata de un proceso de investigación situado, que nutre con sus resultados el desempeño profesional. Quien realiza este proceso es el profesional que está desarrollando la intervención, por lo tanto, está investigando desde su práctica y para su práctica. En este sentido, estamos frente a una propuesta que es recursiva, que vuelve sobre sí misma para profundizar en ella, desde un ámbito en particular de interés para esa experiencia. Aunque este tipo de trabajo indagativo no es generalizable, dada su particularidad, aporta una comprensión distinta del ejercicio del trabajo de esta profesión, ante el resto de la comunidad científica, puesto que, desde estos relatos, es posible inferir que existe una intencionalidad de cambio desde la formación.

“(…) que es sobre un tema, siempre está relacionado con la práctica y es un acuerdo que es donde se satisface el interés del alumno y donde también se satisfaga el interés del lugar de práctica. Que sea un aporte en ambos sentidos” (P 3: Entrevista Docente 1).

Si bien esta modalidad de trabajo resulta un avance en términos de querer producir una ruptura paradigmática, fortaleciendo la capacidad reflexiva en los estudiantes, se requiere de una revisión más profunda en los docentes que guían dicha actividad curricular, para poder evidenciar las posibles tensiones presentes en los discursos sobre la concepción de la investigación, y producción de conocimiento en trabajo social, que respalda esta perspectiva de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje. También, es necesario sistematizar esta experiencia, dando cuenta de los avances y tensiones que se presentan en la implementación de esta propuesta.

Por otra parte, resulta igualmente necesario en este punto reflexionar sobre la propia práctica docente, que permita develar las tensiones presentes. Por una parte, existe una propuesta clara de articulación de la teoría con la práctica, propia de una práctica reflexiva crítica (Bazán y Astorga, 2011). Sin embargo, como se puede apreciar, se espera que los estudiantes se ajusten a los requerimientos institucionales, vale decir, que sigan instrucciones y que participen activamente en actividades previamente diseñadas. Cabe preguntar entonces ¿cómo se efectúa la perspectiva crítica de la intervención?, o quizás lo que se busca es que el estudiante se alinee con los principios de la institución, tal como se puede apreciar en el siguiente testimonio: “y el segundo objetivo, desempeñarse en forma lineal con los propósitos organizacionales” (P 3: Entrevista Docente 1).

En consecuencia, asumiendo que se pretende un desempeño alineado con los objetivos de la institución, se aprecia un concepto de práctica desde un interés técnico. Empero, cabe reforzar el interrogante por el desarrollo de un trabajo social crítico, sobre todo, en el caso de que estos lineamientos no sean coincidentes con los de los estudiantes e, incluso, con los

de la universidad y la carrera, como es lo esperable por los docentes.

Por otra parte, también se espera que los estudiantes desplieguen un conjunto de competencias generales (CINDA, 2004) que contribuyan a un desempeño eficiente, tal como han sido consideradas, en diversos estudios, como aquellas que son necesarias para un adecuado desempeño de todo egresado de las universidades, al menos en Chile; entre éstas destacan: “siendo proactivo, gestionando redes de apoyo” (P 3: Entrevista Docente 1).

Nuevamente se aprecia el interés técnico, y esta concepción de práctica inductiva, que se manifiesta por la aplicación de contenidos en los contextos de ejercicio de la profesión. Por lo tanto, aquí se evidencia la permanencia del paradigma de la enseñanza, es más, estamos frente a una tensión paradigmática, puesto que se busca la aplicación de la teoría a la práctica, tal como se puede apreciar en el siguiente relato, desde un discurso que falta decantar en sus contradicciones y tensiones: “aplicando metodologías y técnicas conforme al contexto en que debe intervenir, o sea que despliegue ahí lo que aprendió” (P 3: Entrevista Docente 1).

Ahora bien, la interacción con el contexto sigue presente, sobre todo, porque exige un análisis de éste, aunque subyace la estructura del poder, donde el profesional posee un saber que aplica en un contexto social determinado para solucionar problemas sociales que afectan a las personas, pero donde éstas no participan en la definición de sus problemas, ni tampoco de las soluciones.

Un elemento interesante de esta carrera es la propuesta de integrar la investigación como parte de la práctica profesional, siendo ambos procesos guiados por un docente. Se trata de avanzar en un saber hacer contextualizado capaz de producir conocimientos desde el ejercicio profesional, buscando romper como esta perspectiva dicotómica entre teoría y práctica, reconociendo que ambas forman parte de un continuum del ejercicio profesional.

“El primer objetivo, es que al finalizar la práctica profesional el alumno logre integrar conocimientos teóricos, metodológicos y éticos, en el diseño, implementación y evaluación de proyectos de trabajo, articulando los procesos de investigación e intervención a partir de realidades específicas independientemente del área donde esté” (P 3: Entrevista Docente 2).

Se espera también que la práctica profesional se constituya en un “sensor” de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, sobre todo, enfatizando en aquellos esenciales que deben tener presente al momento de intervenir profesional. En el siguiente fragmento, se refuerza este planteamiento:

“Yo diría que es muy desafiante en el sentido de que, efectivamente, el alumno

termine lo mejor preparado posible antes de entrar al campo laboral y que, efectivamente, la práctica profesional es este espacio en que es necesario vincular mucho de lo que han aprendido durante todo el proceso y como todo aquello no puede ni debe ser olvidado en el momento que se hacen las intervenciones sociales” (P 3: Entrevista Docente 1).

Se trata que los docentes de práctica se constituyan en una especie de barómetro que mida el nivel de aprendizajes que ha logrado el estudiante, detectando, incluso, donde estarían los vacíos que debe reforzar de manera urgente para asumir responsablemente esta última etapa del proceso de formación, tal como queda claramente explicitado en el siguiente texto:

“(…) Segundo, en la práctica se evidencian todos los vacíos que al alumno le han quedado, porque ahí tú tienes alumnos que tienen diferentes calificaciones, por lo tanto, han tenido diferentes desempeños y en la práctica se van observando esos desempeños y, por lo tanto, uno tiene que rellenar para que el alumno pueda seguir, porque no existe otra posibilidad” (P 3: Entrevista Docente 1).

Como un aporte no esperado, sería interesante sistematizar estos datos para retroalimentar el plan de formación de la carrera, sobre todo, en aquellos puntos esenciales para la formación profesional.

Coexiste también una comprensión de la práctica profesional como un espacio de articulación de los aprendizajes previos con otros nuevos, que aparecen durante el desarrollo de la práctica profesional. En este sentido, se reconoce que efectivamente sería el espacio que facilita relacionar un conjunto de saberes mosaicos adquiridos durante la trayectoria formativa, puesto que éstos se ponen al servicio de una propuesta de intervención profesional.

En el siguiente fragmento queda claramente explicitada esta intencionalidad pedagógica que pretende que se produzca la articulación de aprendizajes previos, logrando alcanzar por este medio otros nuevos: “(…) ellos tienen acompañamiento o ellos logran articular una cosa con otra, yo pienso que sí y yo pienso que ese aprendizaje queda” (P 3: Entrevista Docente 1).

Ahora bien, queda el interrogante sobre lo que hace efectivamente el docente para que se logre esta articulación descrita.

En los dos puntos siguientes, se profundiza en los aportes de la práctica profesional a la formación de la competencia reflexiva porque, tal como planeta Perrenoud (2007) se puede aprender a reflexionar.

4.1.5.5.1 La Formación de la Competencia Reflexiva

Un componente desafiante resulta el profundizar sobre la práctica reflexiva, puesto que es un concepto recurrente en la formación de los trabajadores sociales. No obstante, no siempre está claro a qué se está aludiendo.

En el ejercicio de la profesión, es esperable que quienes la ejercen cuenten con los recursos cognitivos y actitudinales que, por una parte, les permita tomar decisiones en la acción, a lo que Schön (2010) denomina reflexión en la acción y que, por otra, luego de finalizada una tarea, aprendan a remirar el trabajo desarrollado desde una perspectiva crítica. Aquí se alude a los momentos de reflexión y a su contenido, dicho de otro modo, cuándo se reflexiona y sobre qué se reflexiona. El siguiente relato aporta elementos en esta línea:

“Y, por último, demostrar habilidades profesionales en el desempeño del trabajo social, y ahí, fundamentalmente, le pedimos mantener conciencia de sí mismo y una autoevaluación profesional crítica, manifestar compromiso con el propio desarrollo profesional” (P 3: Entrevista Docente 1).

La capacidad reflexiva, que si bien, requiere de un nivel mayor de profundización, se relaciona con el desempeño de los estudiantes en contextos del ejercicio profesional. Es en este espacio donde se evidencia un conjunto de comportamientos esperables, entre los que se destacan: la conciencia de sí mismo y la autoevaluación profesional crítica, con incidencia en un compromiso permanente para el desarrollo profesional. Estos elementos son coincidentes con un nivel metarreflexivo que implica una conciencia profunda del trabajo que se está desarrollando, aunque no necesariamente responda a una intencionalidad transformadora.

La metarreflexión consiste en pensar sobre el propio pensamiento. Dicho de otro modo, el por qué estoy pensando de esa manera. Busca descubrir los patrones que orientan el modo de actuar profesional que no son conscientes por la persona que interviene. Se trata de develar el pensamiento propio.

El desarrollo de la competencia reflexiva es importante en todo profesional, en particular para los trabajadores sociales, ya que se relaciona directamente con la toma de decisiones en la acción (tarea que permanentemente deben realizar los profesionales), cuando se ven constantemente interpelados por la realidad y decidir, entonces, sobre las alternativas y cursos de acción a seguir, tanto en la intervención con un caso o con comunidades y tanto a nivel micro como macro social y, también, a nivel de investigación.

Relacionada con la competencia reflexiva, además los estudiantes deben ejercitar un conjunto de competencias que son coincidentes con las demandadas a todo profesional.

Como son: la autonomía, la proactividad, la creatividad y la innovación. Se exige también ser “buenos comunicadores” y trabajar en equipo optimizando los recursos disponibles.

“(…) desempeñarse en forma autónoma, creativa e innovadora, (...) mantener adecuada comunicación interpersonal siendo facilitadores de los trabajos en equipo, que es una de las cosas que a nosotros nos interesa y hacer uso eficiente de los recursos institucionales, sociales y de las políticas públicas” (P 3: Entrevista Docente 1).

En el caso de los trabajadores sociales se requiere del despliegue de competencias para la elaboración de documentos para contar con evidencias del trabajo desarrollado. Lo anterior remite a la necesidad de tener una adecuada formación en investigación y, en particular, en investigación –acción. La investigación – acción, como propuesta metodológica, además del rescate del discurso de los sujetos directamente involucrados en los procesos de acción social, aporta rigurosidad en la producción de conocimientos aplicados, así como en la construcción de evidencias que permitan presentar al resto de la comunidad profesional los resultados, con criterios de validez: “mantener y poner a disposición institucional registros de sus procesos, resultados, mostrar evidencias de las acciones que emprende” (P 3: Entrevista Docente 1).

Por otra parte, el desarrollo de la competencia reflexiva, necesariamente se relaciona con el reconocimiento de los aprendizajes previos, articulados con aquellos nuevos que los estudiantes van adquiriendo durante su proceso de formación. Es en relación con este segundo punto, que la diada teoría – práctica, aparece como una categoría importante para trabajar. Sobre todo, en el caso de esta profesión, ya que se ha asumido desde la perspectiva funcionalista – técnica, ubicando a la profesión a partir de una visión de “ayuda”, despojándola de su vertiente transformadora y cuestionadora de las relaciones de desigualdad que generan situaciones de injusticia social.

Ahora bien, se reconoce que el espacio de la práctica profesional es un escenario de aprendizaje donde, esta articulación y posterior integración teoría-práctica, se va produciendo de manera procesual y de acuerdo a los requerimientos de los contextos. En el siguiente punto se profundiza en este tema.

4.1.5.5.2 El aprendizaje de los docentes para fortalecer la competencia reflexiva, desde la integración Teoría / Práctica

Si bien en trabajo social se discute sobre este tema, en este caso se reconoce que es desde otras experiencias educativas, recientemente instaladas en las universidades, desde donde han obtenido conocimientos para producir estas instancias de integración. En particular, la

incorporación de otras metodologías, denominadas “aprendizaje de servicio”, han contribuido a fortalecer este vínculo desde la sala de clases, tal como se indica en el siguiente relato:

“Hay algo que ha sido una discusión permanente y dónde vas en el trabajo social, esta cosa de integración de la teoría y la práctica, es presente y a mí no me tiene sin cuidado la discusión, porque yo pienso que en las posibilidades que tiene el trabajo social de las integraciones desde que el chiquillo entra, o sea yo entendí, a través de la metodología de aprendizaje de servicios, que es la significancia que le da un alumno al trabajo social o un alumno de cualquier carrera” (P 3: Entrevista Docente 1).

La metodología de “aprendizaje de servicios” se sustenta sobre acciones voluntarias y de servicio a la comunidad, desde un saber determinado y específico. Ese saber es quien decide qué se hace, cómo se hace y desde qué referentes se construye ese conocimiento. Es el docente a cargo de una cátedra en conjunto con los estudiantes, por tanto, quien le atribuye el significado a la acción es el alumno.

En cambio, en la práctica profesional, en la definición de la acción educativa, participan, además de los docentes y de los estudiantes, la institución de práctica, quien tiene –la mayoría de las veces– definidas las tareas y funciones que los estudiantes deben llevar a cabo. Entonces el aprendizaje se construye en la tensión de intereses diversos, que muchas veces no llegan a constituirse en aprendizajes significativos para los alumnos, sino solo instrumentales.

Por otra parte, se reconoce que la integración de la metodología de aprendizaje de servicio en la malla curricular, significa un aporte importante para relacionar los contenidos que van aprendiendo en el aula. Las experiencias concretas de aplicación, en contextos reales, permite que los estudiantes amplíen la mirada y elaboren un sentido a los contenidos abordados en el concierto de la acción desarrollada.

Los puntos tocados hasta este momento quedan ratificados con los siguientes aportes:

“(…) nuestra malla está acorde con las necesidades existentes a los tiempos, fíjate cuando nosotros hacemos las reflexiones de los cursos de aprendizaje y servicio en donde tú le haces reflexionar al alumno, en torno por ejemplo a las cifras de la CASEN⁴, le explicas lo que está pasando y el alumno empieza a conectar cosas. Desde esa perspectiva se le abre un mundo de posibilidades que no tuvo antes, porque si está aprendiendo, porque tu fundamento del trabajo social en abstracto, a

⁴ Casen, significa Caracterización económica nacional y corresponde a la manera de medir la pobreza de los hogares en Chile.

lo mejor eso no lo tiene, pero cuando el alumno logra integrar todo eso con el GINI⁵, con los indicadores, con la señora que fue a entrevistar, ¿entiendes? Y logra saber que todo ese bagaje de conocimientos que tiene le proporciona todo el piso estructural de su teoría de cambio para trabajar, entonces cambia también la perspectiva acerca del trabajo social y la discusión de teoría y práctica se vuelve una discusión inexistente” (P 3: Entrevista Docente 1).

Sin embargo, se valora y reconoce que es en este espacio donde es posible la vinculación entre la teoría y la práctica, desde la construcción del significado atribuido al ejercicio de esta profesión de parte de los estudiantes. Aquí se aprende a ser “trabajador social”.

“(…) entonces yo te diría que es el espacio en que hace esta vinculación en donde el chiquillo le da sentido a lo que significa ser trabajador social, le da sentido a lo que estudió para ponerlo al servicio de esto y al desafío permanente” (P4: Entrevista Docente 2).

Si bien se reconocen los aportes de la metodología de aprendizaje de servicios, la construcción de significado de la práctica de parte de los estudiantes, es considerado por los docentes como un paso vivido en tensión y de modo no natural. Pareciera ser que los procesos de aprendizajes previos a la práctica profesional no son claros o, más bien, escasamente articulados. De ahí que, en el caso de esta docente, deban hacer el esfuerzo por construir un mapa con los contenidos abordados previamente por los estudiantes y relacionarlos con el ejercicio de la profesión. Este punto remite a los estilos de enseñanza-aprendizajes que están presentes en la formación de los trabajadores sociales. Por una parte, la teoría se escinde de su utilidad para el ejercicio profesional y, por otra, no se aprende en las actividades curriculares previas de manera relacionada con el ejercicio profesional.

La tradicional pregunta que ronda es ¿para qué me va a servir lo que estoy aprendiendo luego en mi práctica? No obstante, en el testimonio de la docente, se rescata que el núcleo central de la supervisión es el aprendizaje que potencia la relación, e integración, entre la intervención desarrollada y aquellos constructos teóricos que permitan explicar y comprender los procesos que ocurren en contextos determinados. En este sentido, se recoge la perspectiva dialéctica del conocimiento y la acción situada, tal como se puede apreciar en el siguiente relato.

“Como le metemos la reflexión, como le metemos el sentido, porque esta actividad, porque este objetivo, a que miradas etimológicas, teóricas, responde esto que tú estás haciendo. Entonces yo creo que ese es el foco central de lo que es la práctica. Es como intentar que les haga ese click para decir; por eso estudié tal cosa, por eso aprendí esta otra. Y ponerlo, como te digo, al servicio de las intervenciones sociales

⁵ Gini, mide desigual económica su valor oscila entre 0 y 1, siendo la máximo igualdad igual a 0 y la máxima desigualdad igual a 1. Su nombre se lo debe a su creador de apellido GINI.

que se realizan” (P 4: Entrevista Docente 2).

Por otra parte, se asume como tarea de los docentes que ofrezcan aportes clave para que se produzca la integración de los conocimientos adquiridos previamente en la práctica profesional. En este sentido, el armado del puzle de lo aprendido, y situarlo en contexto, requiere de un acompañamiento, sobre todo, en generaciones donde el paradigma que ha dominado es el aprendizaje es el de la repetición de conocimientos. Reforzando esta idea, tal como se señala en el testimonio anterior, sería el FOCO de la Práctica Profesional.

Como toda acción profesional es única e irreplicable, es menester considerar que desde este proceso reflexivo es necesario integrar la innovación como parte constituyente. Y la creatividad, la capacidad de diseñar otras alternativas, conlleva, naturalmente, a pensar estratégicamente para que, efectivamente, el trabajo de la práctica profesional se forme en un aporte significativo para todos quienes participan y se benefician de este trabajo: “Los invito a innovar, a imaginar, a crear y, en general, a hacer un aporte a las instituciones” (P 4: Entrevista Docente 2).

Una reflexión interesante es la que resulta para una de las docentes, es decir, la preocupación por la relación entre teoría y práctica deja de ser relevante, ya que se daría de manera natural, y, por lo tanto, la pregunta debería focalizarse en: cómo estamos formando a los alumnos, cuál es el *imprinting* que se busca para las nuevas generaciones de trabajadores sociales. En el siguiente relato se aprecia esta inquietud:

“(…) Por eso te digo, esa otra discusión tendría que ver en cómo formamos nosotros a nuestros alumnos, cuál es nuestro sello, qué es lo que pretendemos, ¿refleja nuestro proyecto?” (P 3: Entrevista Docente 1).

4.1.5.6. Evaluación del proceso de práctica

Otra tarea fundamental es la evaluación del proceso de práctica. El énfasis, de acuerdo con los relatos, está en la evaluación formativa. Se trabaja desde la metodología de proyectos y desde el diseño, donde se avanza en torno a los productos esperados que son retroalimentados de manera permanente, tal como se indica en el siguiente testimonio:

“(…) trabajo con evaluaciones formativas, por lo tanto, yo les entrego la pauta de elaboración de proyectos, pero no les digo, qué se yo “ya en cinco semanas más, usted me entrega el proyecto de acuerdo a esto”. No, nosotros vamos construyendo, yo voy construyendo con ellos el proyecto de investigación y eso requiere mucho tiempo, porque vamos por partes. Yo primero les hago escribir cuál es la idea de la investigación que tienen y eso lo vamos transformando” (P 4: Entrevista Docente 2).

Respecto de la evaluación sumativa, conducente a una calificación, existe una

estandarización de los instrumentos, y si bien como se ha señalado, no siempre se comparten en equipo las metodologías de trabajo, en este nivel, prevalece lo que está determinado previamente.

“Son todos iguales, todo tenemos normados las métricas de evaluación, la cantidad de informes que entregan, todo eso lo compartimos, y está estructurado entre informes de avance y los planes de análisis. Está todo estructurado en tiempos y en producto” (P 3: Entrevista Docente 1).

4.1.5.7. Los estudiantes: un estudiante mutante

Un elemento importante es el reconocimiento de un nuevo perfil de estudiante que tensiona profundamente los paradigmas de los docentes. Reconocen que deben hacer un gran esfuerzo para encararlos con su propio proceso de aprendizaje. Según una de las académicas, estamos frente un “estudiante mutante” que cambia permanentemente y tiene comportamientos muy diferentes a los de antaño. Comportamientos que parecen incomprensibles muchas veces, dejando sin conductas apropiadas a los docentes. Algunos de estos elementos, se señalan en las siguientes citas:

“Y ellos mismos empiezan a crear, porque son las cosas que aprendieron y eso no se te olvida nunca. Ahora, eso demanda que el profesor trabaja 824 veces más, pero el aprendizaje se vuelve significativo de verdad en las personas, y yo creo que ese es el desafío que nosotros tenemos hoy día con nuestros alumnos; que esa gente que está sentada y hace como que te escucha, y uno lee el diario, otros comen yogurt, esto lo vivimos en todas las universidades” (P 3: Entrevista Docente 1).

“(…) es un desafío para nosotros, para los profesores, no para los alumnos, porque los alumnos, como yo siempre digo, son mutantes porque van cambiando. Entonces hoy día tú tienes un alumno mucho más inmaduro, demandante, porque es un consumidor, es un cliente. Entonces ahí es como: “ya, póngase adelante y enséñeme”. Yo vengo a exponerme y todas esas cosas y entonces el desafío está para el profesor y yo encuentro que hay muchas herramientas que te dan las nuevas metodologías de enseñanza - aprendizaje que sirven para eso y que resultan, pero eso significa también un desafío para el profesor y que en todas las áreas tiene que hacer una clase distinta y que todos los años tiene que hacer cosas distintas” (P 3: Entrevista Docente 1).

Se reconoce que si se decide trabajar, desde esta perspectiva, se debe asumir un conjunto de desafíos, sobre todo, si se está frente a un estudiante que cambia permanentemente pero que, en estos últimos períodos, se caracteriza por ser un “estudiante consumidor de

educación”, que se relaciona con ésta como si fuera un bien transable. Sin embargo, este nuevo escenario, se plantea como un devenir que cambia constantemente, por lo que está abierto a la incertidumbre, pero también a las múltiples posibilidades, sobre todo, si se cuenta con nuevas tecnologías como recurso para el aprendizaje.

El aprendizaje en el contexto de las nuevas tecnologías se moviliza en una nueva cartografía (Gros, 2015) y con matrices cognitivas diferentes a los aprendizajes realizados por las generaciones del razonamiento lógico. Por esta razón, la tensión es un elemento constitutivo de esta nueva relación pedagógica, tal como se evidencia en este apartado, en los testimonios anteriores.

4.1.5.8. Tensiones de la práctica

4.1.5.8.1 Entre un trabajo social aprendido y otro ejercido

Los estudiantes, al ingresar en las instituciones de práctica, contrastan el trabajo social aprendido en las aulas. Por tanto, surgen los cuestionamientos que, tal como lo señalan las docentes, son diversos y algunos ideológicos, prácticamente incompatibles para ese alumno en particular. En cambio, hay otros que trascienden al estudiante y que cruzan a la profesión como son los denominados “éticos”, donde se requiere de un pronunciamiento e incluso entran las cuestiones de legalidad, como es el caso de maltrato infantil.

“Sí, porque ellos suelen desilusionarse mucho de las instituciones, en el sentido que ellos buscan el cambio social, ellos quieren poco menos cambios estructurales, tienen una corriente más feminista en el tema del empoderamiento de la mujer y se van encontrando con estas trabas, realidades institucionales en donde yo te diría que, de manera transversal, los chiquillos buscan hacer un trabajo social que cambie cosas fundamentales y yo te diría que eso es lo general de todos los alumnos” (P 4: Entrevista Docente 2).

Existe un nivel de desencanto que los docentes de práctica deben abordar como parte del proceso de formación profesional. Este pasa a ser más agudo cuando evidencian la contradicción entre el ideario de la institución como mediadora de la implementación de políticas públicas, y los valores y principios que sustentan a la profesión, y, por tanto, orientan el ejercicio de los profesionales de trabajo social que allí ejercen, incluso olvidando los ideales que los hicieron elegir esta profesión, tal como se puede apreciar en el siguiente relato.

“Ellos buscan un trabajo social transformador, están pensando en grandes cosas como justicia social, equidad; como los grandes valores que son propios del trabajo social, pero que ellos, de alguna manera, cuando se encuentran de repente con una

institución, con los propios supervisores, pueden ser muy buenos qué se yo, pero ven que ya están dentro de una maquinaria en donde pareciera que ya se les olvidó aquello que hizo que, en su tiempo, nosotros también escogiéramos esta carrera” (P 4: Entrevista Docente 2).

Estas contradicciones observadas en el ejercicio de la profesión, sobre todo, en temas ideológicos y éticos, son abordadas en las instancias de supervisión, ya que desde estas conversaciones se configuran, también, los límites de la profesión y las posibilidades de incidencia en los cambios estructurales. Un tema interesante que plantea la docente entrevistada es la posibilidad de dejar entre paréntesis la subjetividad cuando se está interviniendo profesionalmente. Cabe preguntarse si ello es posible en este tipo de profesiones:

“ahí muchas veces uno tiene que entrar en conversaciones más profundas con los alumnos en términos de lo que significa su rol. Porque los alumnos tiene muchas veces este discurso de cambio de las estructuras y todos estos discursos que van más allá de mi responsabilidad profesional. Como profesional haciendo un desempeño profesional. Esas son cosas que a veces tensionan, porque uno tiene que tener conversaciones con el alumno que tienen que ver con temas éticos, que tienen que ver con temas ideológicos y que, independientemente de la postura que él pueda sustentar políticamente por ejemplo, está desempeñando un trabajo” (P 3: Entrevista Docente 1).

En esta misma perspectiva, las docentes subrayan que en el caso que un estudiante, en particular, perciba que está en un lugar equivocado, de acuerdo con sus perspectivas de aprendizaje y de construcción de sentido de la profesión, pasa a ser cambiado a un nuevo centro de práctica.

“Entonces, si él encuentra de que en este trabajo está en una práctica equivocada; si él encuentra que eso atenta contra sus propios valores o principios; estará en una práctica equivocada” (P 3: Entrevista Docente 1).

Dentro de las tensiones menos complejas, pero no por ello menos importantes, están las relacionadas con las propias del trabajo cotidiano. Por ejemplo, el acceso a la información, o al desempeño de algunas actividades que puedan ser consideradas más complejas para que un estudiante las desarrolle. Incluso puede ser que los profesionales se sientan, amenazados o cuestionados en su ejercicio profesional relegando al estudiante a trabajos que sean menos desafiantes.

“Hay otras instituciones que son más cerradas, por lo tanto hay que... ciertas cosas, el alumno en práctica dice: “no, hasta aquí no más”. Entonces de repente quedan

haciendo cosas más administrativas y ellos quedan con las ganas de vincularse con las personas, de vincularse con las familias y sienten que la institución no les da ese pase y eso es frustrante” (P 4: Entrevista Docente 2).

La manera como resuelven los docentes de práctica la expresión de las tensiones, y la significación de las mismas, suele ser mediante un programa de trabajo que connota momentos de labor colectiva (donde compartir la experiencia de práctica es lo fundamental) y otros individuales, donde se abordan las dificultades más específicas que afectan al estudiante, o bien que atañe a consultas sobre el compromiso en particular que está desarrollando.

“Para eso trabajamos mucho en las reuniones de taller, ellos mismos saben que no se pueden cambiar ciertas cosas a nivel institucional. Les produce mucha frustración en ciertos casos” (P 4: Docente 2).

4.1.5.8.2 Instituciones que respondan a las exigencias del plan de formación de la carrera

También existe una preocupación por el perfil de las instituciones que acogen a los estudiantes, asumiendo que posean un nivel de trabajo social más complejo que le permita a un estudiante –de último año de la carrera– desplegar sus conocimientos y desafiarlo a adquirir otros nuevos, producto, esto último, de la interacción con el entorno. En este sentido, se busca, al menos en dos de las líneas de práctica, alejarse de un trabajo social tecnocrático y claramente demarcado en su radio de acción.

4.1.6. Relación universidad-campo laboral desde la práctica profesional

Un punto importante que aborda esta investigación es la influencia que tendría la supervisión de la práctica profesional en el mundo del trabajo. Desde el discurso docente se reconoce la existencia de un vínculo entre el mundo laboral y los aprendizajes esenciales que la universidad ofrece y que le otorgan identidad.

A su vez es valorada como preparatoria para la incorporación al mundo profesional. Es valorada para experiencia, tal como queda claramente expresado en el siguiente relato: *el alumno debe verse enfrentado a esa situación y uno como trabajador sabe cómo esa situación se enfrenta, qué es lo que hay que hacer, cómo hay que hacerlo, cómo hay que proceder* (P 3: Entrevista Docente 1)

4.1.7. Sugerencias de Mejora

4.1.7.1 A nivel del currículum

Una sugerencia se orientó hacia las mejoras en la estructura curricular, en particular, al desarrollo de contenidos y metodologías de aprendizaje. Se espera que en las actividades curriculares se integren o se relacionen con la potenciación de habilidades y que favorezcan un adecuado desempeño de la práctica, tal como se puede apreciar en los siguientes relatos:

“Mira, particularmente de aquí de la escuela, me gustaría que hubiese en los cursos un foco... por supuesto, cada curso de acuerdo a su foco, a su temática, pero que el curso no se olvide que de alguna manera tiene que estar al servicio de la práctica” (P 4: Entrevista Docente 2)

4.1.7.2 En el desarrollo de competencias previas en los estudiantes

Es necesario trabajar previamente, competencias blandas y herramientas básicas para el ejercicio de la profesión, como por ejemplo, la realización de una entrevista, y de observación, entre otros aspectos. Lo anterior, según el relato de las docentes, se explica por la sobrevaloración de la teoría, afectando el desarrollo equilibrado del currículum, tal como es señalado a continuación:

“Entonces, hay ciertas técnicas, habilidades, que yo creo que debieran llegar más desarrolladas o por lo menos reflexionadas a la práctica, porque de repente en la práctica tú te encuentras con cosas que... no sé...” profesora, cómo me visto para ir” o “ nunca he hecho una entrevista”...”cómo le hablo a la persona o si me habla de una forma muy coloquial” o sea hay cosas que tienen que ver con la vinculación de las personas que no sé si nunca, pero muy pocas veces fueron miradas, porque es como que se sobrevalora lo teórico a veces, eso es lo que yo siento” (P 4: Entrevista Docente 2).

De acuerdo con los relatos recogidos, se le exige a la práctica que se ocupe de la integración teórica; sin embargo para los docentes de práctica, esta apreciación sería un error, pues se trata de producir un cambio de paradigma en la construcción del currículum, donde cada curso debe estar diseñado teniendo como referente la práctica, tal como queda demostrado en el siguiente relato:

“Y no es que no crea que no debe haber teoría, por supuesto que debe haber, pero

que así como se pide que la práctica es de alguna manera este engranaje, esta vinculación donde la práctica no puede ser reflexionada, donde la práctica no puede ser contextualizada dentro de un enfoque teórico o varios enfoques teóricos, darle un concepto contextual, teórico, etc., creo que así como nos piden a nosotros que lo hagamos en la práctica, yo le pediría al currículum que de alguna manera también en cada curso, sea pensado cómo puede aportar a lo que va a hacer este chico como futuro trabajador social” (P 4: Entrevista Docente 2).

4.1.7.3 En relación con el trabajo de campo de los estudiantes

Otra de las sugerencias señaladas, que también inciden en el currículum, es la necesidad de aumentar el tiempo de permanencia de los estudiantes en los centros de prácticas, de manera que puedan participar en la cotidianeidad del ejercicio de la profesión, como lo hacen otras profesiones, que durante 4 a 6 meses asisten jornada completa.

“Nosotros tenemos un tema que no lo hemos saldado y es lo relativo a los días de práctica y eso es algo que no sé si es desafío pero es algo que siempre nos interpela, es algo que siempre genera dificultades, que el chiquillo no está completamente toda la semana inserto en la práctica, entonces de repente se pierde de cosas y es como profe, la reunión técnica ya es el lunes y el lunes nosotros tenemos el taller” (P 4: Entrevista Docente 2).

Se espera que los estudiantes, aprendan a ejercer la profesión en contextos reales de desempeño laboral, sin embargo, las entrevistadas, observan como obstáculo la parcialización en días; por lo tanto, se sugiere que se consideren modificaciones que contribuyan, efectivamente, a lograr los aprendizajes esperados.

4.1.7.4 Mejorar los canales de comunicación con supervisores de terreno

Otro punto a considerar como sugerencia, es la mejora en los canales de comunicación con los supervisores de terreno, para fortalecer la relación, sobre todo para establecer acuerdos para orientar a los estudiantes,

Uno de los aspectos que estaría limitando estos vínculos, es la cantidad de estudiantes por docente, -que como ya se mencionó fluctúan entre 15 y 16 en promedio-. Cada uno de ellos está en un centro de práctica, y aunque estén en una institución, forman parte de equipos distintos, según el programa de trabajo.

Se evidencia la necesidad de formalizar este vínculo, estableciendo canales de coordinación, donde se pueda facilitar herramientas de supervisión, como por ejemplo,

considerar técnicas, enfoques, entre otros. De algún modo, las propuestas se orientan a regular esta relación educativa de alta relevancia para la formación de las generaciones venideras de trabajadores sociales, tal como es expuesta por una de las entrevistadas:

“(…) Yo creo que nosotros debiésemos instaurar un sistema de relación con los supervisores, más sistemático, de mayor retroalimentación, más coordinado, más articulado y además poder enseñar a los supervisores a supervisar, porque un supervisor no tiene por qué saber supervisar entonces, técnicas de supervisión, enfoque, yo creo que eso nosotros como que estamos al debe todavía tener esa relación más construida, más desarrollada y de mayor valor (P 3: Entrevista Docente 1).

Pese al reconocimiento de la tarea formativa profesional que realizan los supervisores de práctica en terreno, se evidencia como desafío la coordinación permanente, proceso que estaría siendo obstaculizado por la cantidad de estudiantes que deben supervisar semestralmente.

“(…) Yo, creo que el desafío fundamental es la coordinación permanente con el supervisor de práctica, yo creo que ese es algo que...y que de repente uno se queda corto porque tiene muchos alumnos simplemente” (P 4: Entrevista Docente 2).

4.1.7.5 Conocimiento de los estudiantes para un mejor acompañamiento

Pese a que existen instancias de supervisión individual, aparece como un desafío conocer a cada estudiante en profundidad. Para ello, se requiere de tiempo para generar vínculos de confianza que les permita reconocer sus dificultades y temores, para transformarlas en potencialidades y fortalezas del proceso de aprendizaje. Esta situación es vivenciada de manera más aguda en aquellos docentes que tienen menos contacto con los estudiantes, en actividades curriculares previas, tal como es formalizado en el siguiente relato:

“(…) ese es un desafío personal, en este caso, en nuestra escuela, es un desafío de uno como profesor, de cómo compatibilizar, de cómo acompañar. Y el otro desafío permanente es ver, darse cuenta de las particularidades que tiene cada alumno, porque si bien uno tiene como patrones generales de guiar y qué se yo, yo recibo a los alumnos sin conocerlos, porque les hice clase en segundo año en un curso de 80 alumnos y los puedo reconocer de cara, pero no sé más de ellos, no me refiero a su vida personal, eso es algo que jamás indago, pero sí cuáles son las competencias que lo destacan, cuáles son de repente algunos déficit que pudiera tener, yo creo que el desafío es de alguna manera llegar efectivamente a los alumnos, desarrollar un proceso de confianza para que el alumno finalmente te diga: “profe, yo no puedo

con esto “o “esto me cuesta” (P 4: Entrevista Docente 2).

La idea es que los estudiantes desarrollen al máximo su potencial.

4.2. Presentación de resultados universidad n° 2

4.2.1 Breve descripción de la universidad y de la carrera n°2

La carrera de Trabajo Social en esta universidad nace en el año 2003, con una matrícula de 25 estudiantes y dos académicas. Desde sus inicios, contó con una estrategia de desarrollo que se ha ido materializando en una oferta de formación continua, iniciada con la apertura de dos diplomados. Uno en Políticas Sociales: Desarrollo y Pobreza. Posteriormente, en el año 2004, desarrolla las primeras investigaciones con impacto en las políticas sociales. En el 2005, junto con las actividades de pregrado, se inicia el programa especial de Licenciatura en Trabajo Social, y las primeras prácticas profesionales. También en este año se inicia el segundo diplomado en Metodologías de Investigación e Intervención Social.

Posteriormente, se inaugura el Magister Interdisciplinario en Intervención Social y en el año 2015 el Doctorado en Trabajo Social y Políticas de Bienestar con la Universidad de Boston de Estados Unidos.

4.2.2 Perfil de Egreso de la carrera n°2

El perfil que se declara en la carrera n°2 se articula en torno a tres ejes:

Análisis social interdisciplinar de los contextos sociales, nacionales y regionales, para reflexionar y discernir respecto de sus implicancias en el ejercicio del Trabajo Social.

La investigación social que se propone desarrollar investigaciones sobre la base de principios éticos y humanistas, generando conocimiento pertinente para los procesos de transformación social con el objeto de alcanzar una convivencia justa, pluralista y con igualdad de oportunidades para todas las personas.

La intervención social que busca implementar estrategias de intervención social, fundadas éticas, políticas, conceptuales, y epistemológicamente orientadas hacia la transformación social. En tal sentido, la centralidad del sujeto de intervención con autonomía para gestar su propio desarrollo es una premisa de intervención.

4.2.3 La práctica profesional en el proceso de formación

La práctica profesional se ubica en los dos últimos semestres de la carrera, por lo tanto, dura un año académico completo, comenzando en el mes de marzo para finalizar en el mes de diciembre.

Cabe señalar que la práctica profesional se efectúa en paralelo con el proceso de investigación. Se apuesta por una investigación situada desde el ejercicio profesional.

Las prácticas son realizadas en instituciones públicas y privadas, privilegiando la perspectiva territorial para la intervención.

4.2.4 Perfil de los docentes entrevistados

Cinco son los académicos que supervisan este nivel de prácticas, cuyo perfil se describe a continuación:

	Sexo	Tramo de Edad	Años de Docencia	Título	Grado
Docente 3	Femenino	Entre 30 y 40	10 años	Trabajadora Social	Magíster en trabajo social. Doctor @
Docente 4	Masculino	Entre 30 y 40	15 años	Trabajador Social	Magister Doctor @
Docente 5	Femenino	Mayor de 40 y menor de 50.	5 años	Trabajadora Social	Trabajadora Social. Magíster en Intervención Social
Docente 6	Femenino	Mayor de 50	23 años	Trabajadora Social	Trabajadora Social. Diplomada en mediación familiar.
Docente 7	Masculino	Entre 30 y 40	3 años	Trabajador Social	Magíster en Educación

Cuadro N°15: Perfil Docentes Entrevistadas Carrera n°2

Este equipo está conformado por tres mujeres y dos hombres que reciben la denominación académica de “docentes de taller”. Todos son trabajadores sociales

Respecto de sus edades, solo una sobrepasa los 50 años. Están la mayoría entre 30 y 40 años de edad, por lo que se puede concluir que es un equipo joven académicamente, y con niveles adecuados de perfeccionamiento para ejercer la docencia, ya que cuatro poseen el grado de Magíster; dos de los cuales se encuentran en proceso de doctorado.

Una de las académicas cuenta con título profesional. Sin embargo posee una vasta trayectoria en temas de familia, sobre todo, en el tema de la mediación.

4.2.5 Análisis de la carrera n°1

A continuación en el cuadro n° 15 se presentan las dimensiones de los temas identificados, a partir de las entrevistas realizadas y de la validación posterior de una muestra de dos de los académicos participantes en este estudio.

El eje denominado tema, fue elaborado a partir de los objetivos y preguntas que guiaron esta investigación. Para organizar la información, al igual que en la primera carrera estudiada, se ven algunos elementos del modelo de supervisión de enseñanza aprendizaje procesual planteado por Hernández (2011).

En la primera fase, de tipo descriptiva, se aportan elementos que buscan distinguir los elementos y rasgos constitutivos de la propuesta de supervisión de la práctica profesional en esta carrera.

En la segunda fase, se identifican y caracterizan las estrategias didácticas, así como las interpretaciones que realizan los docentes de la práctica y de la supervisión, en torno a las posibilidades que brinda este espacio para la articulación teoría / práctica, desde una perspectiva reflexiva crítica.

También, se identifican aquellas unidades de sentido que aportan información relevante sobre la relación que establecen con los organismos e instituciones donde los estudiantes realizan la práctica profesional, atendiendo a posibles aspectos que podrían favorecer la inserción laboral de los estudiantes. Finalmente, se analizan las dificultades y los puntos necesarios de mejora, en vista a diseñar una propuesta para orientar la supervisión de prácticas en el contexto de la formación de los trabajadores sociales, desde una perspectiva reflexiva crítica. En cuadro n° 15 se indican los ejes, temas y tematizaciones que permiten dar cuenta de los elementos centrales de esta propuesta:

Fase	Tema	Tematización
Fase I: Descripción del Proceso de Práctica: Forma de trabajo.	Inicio del proceso	Duración un año Nombre: Taller de Intervención III y IV Eje: Articulación investigación - intervención Metodología: intercambio y reflexión desde la experiencia de los estudiantes, que integra variables sociopolíticas y éticas, orientada a la transformación, cuyo horizonte es el respeto de los derechos. Aprendizaje situado crítico.
	Gestión del programa	Existe una coordinación de “Procesos de Intervención”, quien es la encargada de selección de los centros de prácticas y gestión del programa de trabajo con los estudiantes y docentes.

	La Organización del proceso	<p>Se organiza en tres momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes de iniciar el proceso: - Autodiagnóstico: detección de intereses de los estudiantes y de las instituciones. - Posibilidad de presentar centros de prácticas, denominado “Prácticas Cautivas”. - Selección de los centros de prácticas y construcción de la oferta definitiva. <p>Inicio del proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inscripción de los estudiantes, en dos o tres centros de práctica. - Organización de los grupos de trabajo con los docentes de práctica. - Asignación definitiva de los centros de práctica y organización de los talleres. <p>Desarrollo del proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instalación de los estudiantes en los centros de prácticas. - Reuniones de coordinación de los docentes con los supervisores de terreno. <p>Tensiones de esta fase:</p> <p>Tensión entre interés de los estudiantes y de las ofertas de centros de prácticas.</p>
Fase II. Acompañamiento. Didáctica de la Supervisión.	Diseño y Gestión del programa de taller: Grupos Espejos.	Existe un programa de trabajo con temas comunes, que se ajusta metodológicamente, dependiendo del perfil de los estudiantes y de las características del grupo correspondiente.
	Incorporación de las redes tecnológicas virtuales.	Creación de espacios personales de aprendizajes autónomos. Rol de los docentes de taller facilitadores de espacios de aprendizaje colaborativo con sentido para los estudiantes.
	Modalidad de Trabajo.	<p>Talleres de Práctica/ Acompañamiento Tutorial Colectivo: Grupos Espejos.</p> <p>Supervisión Individual/ Acompañamiento Tutorial se orienta a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompañamiento personalizado del proceso. - Conocimiento del estudiante. Fortalecimiento de la identidad profesional. - Fortalecimiento del vínculo pedagógico. <p>Supervisión en Terreno para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Socializar el modelo de formación por medio de material educativo. - Fortalecer vínculo y fidelización con el proyecto de formación. - Conocer el tipo de trabajo que desarrollan las instituciones para establecer el nivel de práctica a desarrollar. - Todo lo anterior para facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. <p>La estrategia se organiza por medio de la realización de encuentros directos en terreno (dos o tres reuniones de trabajo); también la universidad (encuentros anuales) y otros contactos por medio de recursos tecnológicos.</p>
	Comprensión de la Supervisión.	Desde la articulación entre elementos teóricos, metodológicos y relacionales-emocionales. Acompañamiento en particular de temas emocionales de los estudiantes. Reflexión ético – política de la intervención. Énfasis desde el modelo colaborativo. Orientado desde una perspectiva didáctica integral que acoge el desarrollo de competencias del saber, del saber

		hacer y del saber ser. Integrando el desarrollo personal y profesional, desde una perspectiva sustentada en los derechos. Se comprende como una estrategia de acompañamiento para alcanzar el logro de las competencias, explicitadas en el perfil de egreso.
	Comprensión de la Práctica Profesional.	Intervención e investigación situada en escenarios propios del trabajo social; diseñando estrategias que se orientan a la transformación social. Es un espacio donde se aprende a trabajar de manera articulada la teórica y práctica, la investigación y la intervención; comprendiendo que se generan tensiones y contradicciones propias de los procesos de cambio y aprendizaje. Síntesis de los aprendizajes previos con otros nuevos que emergen de la experiencia de práctica profesional.
	Evaluación	Tipo de evaluación sumativa y formativa de proceso. Evaluación sumativa, que recoge y transforma a calificación el proceso de cada estudiante. Adaptación de las pautas de los informes. Necesidad de mejorar los instrumentos de registro de la evaluación de proceso formativa.
	Tensiones del Proceso	Entre un imaginario del trabajo social y otro ejercido en las instituciones (discurso transformador de la sociedad versus el ejercicio profesional). Dificultad para definir el rol profesional. Autonomía versus dependencia en el aprendizaje. Búsqueda del equilibrio entre un conocimiento teórico y otro aplicado.
Relación universidad campo laboral desde la práctica	Experiencia	Los estudiantes adquieren experiencia laboral, que los habilita para el ejercicio de la profesión. Los centros de prácticas incorporan en sus estrategias de intervención la investigación.
Sugerencias: Mejoras Práctica	Formación Docente	Formación de los docentes en pedagogía.

Cuadro N° 16: Matriz de Análisis Carrera n°2

4.2.5.1. Fase 1: Descripción del proceso de práctica profesional: forma de trabajo

4.2.5.1.1 Inicio del proceso de práctica profesional

La práctica profesional, en este caso, se denomina con los nombres de Taller III y IV. Con el cambio de nombre se buscó reflejar el trabajo pedagógico que realizan los docentes con los estudiantes que cursan esta actividad curricular.

Se reconoce el taller como una propuesta metodológica que valora el intercambio de experiencias, como un eje movilizador de aprendizajes colectivos. La reflexión, que parte de la experiencia de los estudiantes en los centros de práctica, sería el contenido central sobre el que se debate. Sin embargo, se reconoce que el proceso estaría incompleto si no se integran los marcos conceptuales respectivos para complejizar la reflexión.

Por otra parte, también desde esta propuesta, se acoge la perspectiva crítica como marco de referencia para orientar la reflexión de los estudiantes respecto del ejercicio profesional, buscando crear comunidades reflexivas (Bazán y Astorga, 2011), que conecten la experiencia de la práctica con referentes teóricos de manera dialéctica.

El eje de la propuesta de esta carrera se basa en la articulación de la intervención profesional y la investigación. Por tanto, en el contexto de la práctica profesional –o bien como aquí se denomina Taller III y IV– los estudiantes realizan el seminario de título que consiste en el desarrollo de una investigación, que parte de una pregunta que es formulada en el contexto de la práctica.

Este proceso de indagación es guiado por un metodólogo quien, de manera paralela pero coordinada con el docente de taller, acompaña esta etapa de la formación profesional tal como se expresa a continuación:

“(…) a propósito de nuestro modelo de intervención y lo que, lo que particularmente los énfasis de quinto año que nosotros ponemos, es que ellos logren construir un fenómeno de intervención e investigación, porque son los dos un mismo fenómeno para los dos procesos, que no sea un fenómeno de investigación intervención de la institución” (P2: Entrevista Docente 4).

Desde esta perspectiva el estudiante es quien se mueve entre el campo de la investigación y el desarrollo de propuestas de intervención, buscando unir de manera armónica ambos procesos. A continuación se rescató el siguiente relato de una docente donde explica la modalidad de trabajo:

“(…) se operacionaliza o se materializa en el ejercicio que hacen los “chiquillos” en quinto, porque como hacen una investigación aplicada, en su espacio de práctica, logran entender que la transformación no es lo uno ni lo otro, sino que es la apuesta de las dos, pero con distintos tiempos, distintos momentos, no es que todo trabajador esté, esté haciendo una tesis de intervención en su vida laboral, sino que es instalar estas competencias investigativas para cuestionar el fenómeno con el que trabajan” (P 1: Entrevista Docente 3).

En este sentido, el proceso de investigación está al servicio de la intervención profesional como un elemento que permite cuestionar el proceso desarrollado, como una herramienta que facilita la reflexión de la acción (Schön, 2010) y el mejoramiento y transformación de la misma, tal como se indica en el relato anterior se trata de una investigación aplicada.

Este proceso, se inscribe en un paradigma educativo sociopolítico crítico donde incluye la ética como aspecto que contribuye, progresivamente, a que los estudiantes vayan

responsabilizándose de su proceso de formación de manera creativa, consciente y autónoma, adecuando los conocimientos y respetando las particularidades de cada contexto. En este sentido, se apuesta por un aprendizaje situado, recogiendo elementos del modelo Activo – Situado (Hubert) y reflexivo donde, permanentemente, se debe optar por aquella intervención profesional más adecuada y pertinente, tal como queda respaldado en el siguiente testimonio:

“(…) otra dimensión que tiene que ver con este posicionamiento que te digo más ético político, de que ellos tengan, se responsabilicen de los procesos que están haciendo, y de las ventanas que están abriendo, ya, y que no da lo mismo cualquier tipo de intervención para cualquier tipo de sujeto ni para cualquier tipo de contexto, por lo tanto, no hay manuales en ese sentido, ellos también lo saben” (P 2: Entrevista Docente 4).

Por lo tanto, el aprendizaje se orienta a la toma de decisiones en la acción (Schön, 2010), sustentadas en el contexto de intervención, articuladas a referentes teóricos, metodológicos y éticos, contextualizados desde una perspectiva crítica; donde el estudiante tiene un protagonismo importante como sujeto. En el modelo al que esta carrera se adscribe, cuatro son los actores intervinientes: el estudiante, el docente de taller, el supervisor de terreno y el docente de seminario de título.

La propuesta se realiza desde una perspectiva crítica que se orienta a la transformación, que es comprendida como un saber hacer que incorpora la producción de conocimiento como parte del ejercicio profesional.

Se apuesta por un modelo de investigación aplicada. Es un tipo de conocimiento que se orienta hacia la búsqueda de soluciones para abordar o explicar problemas concretos de la práctica. Este tipo de estudio forma parte, también, del paradigma de la sociedad del conocimiento donde la producción de ese conocimiento se mezcla con la experiencia en contextos situados (Unesco, 2009).

En esta modalidad de trabajo, uno de los desafíos para los estudiantes es hacerse cargo de sus competencias de acción, de manera reflexiva, respondiendo a la pregunta de cómo lo hacemos. Se trata de profundizar en aspectos de tipo metodológico para abordar problemas sociales. La respuesta a la pregunta formulada no es menor, implica reflexionar en torno a los medios para arribar a determinados fines (Ruz, 2005), donde la ética es parte importante en la decisión. En el siguiente relato se señala que esta reflexión es un sello distintivo de la mencionada propuesta educativa:

“(…) desafiándose a hacerse cargo de sus análisis, que ha sido el sello de nuestro

departamento, hay, yo lo explico, es responder la pregunta por el cómo, cómo lo hacemos para, porque creo que hoy día nuestra disciplina, y esto no mirando solo nuestro programa, tenemos profesionales con una alta capacidad de análisis crítico” (P 1: Entrevista Docente 3).

Lo importante para los docentes es lograr un aprendizaje de calidad y autónomo, sobre todo, en la toma de decisiones, asumiendo con seriedad este paso, pues no solo los involucra a ellos, sino que también a terceros. Tal como se indica a continuación:

“Es como que ellos empiecen a tomar conciencia que, efectivamente, son los responsables y los que están dando la cara. No yo, como docente desde acá, sino que son ellos los que están yendo a la práctica; ellos son los que están tomando las decisiones, los que están evaluando, los que están diseñando, tomando en consideración la participación de un sujeto. Son ellos, no somos nosotros” (P 2: Entrevista Docente 4).

Entonces, desde el desarrollo de la competencia reflexiva en esta propuesta formativa, se orienta al logro de la síntesis del proceso de aprendizaje hacia una consolidación del perfil de egreso, que se orienta a la transformación de los contextos. Transformación que es comprendida como la articulación entre intervención e investigación.

“(…) nuestro plan de estudio tiene un perfil de egreso, ¿verdad? Este perfil de egreso tiene a su vez tres grandes lineamientos, y durante toda la carrera uno apuesta que se vaya formando para alcanzar eso, y quinto año viene a ser una síntesis y una consolidación para poder alcanzar este perfil de egreso” (P 1: Entrevista Docente 3).

La tarea de los docentes en este espacio es, entonces, la de orientar y problematizar la reflexión, así como facilitar que los estudiantes reconozcan y valoren sus aprendizajes previos y, también, identifiquen otros que son necesarios de incorporar, de acuerdo con las exigencias del contexto de intervención, tal como se puede apreciar en el siguiente relato:

“(…) entonces hay unos elementos claves en el proceso de práctica que responden a esta idea de proyecto de formación que tenemos, que es la idea de la transformación, y la transformación nosotros la entendemos desde la articulación de la investigación y la intervención, entonces, esa articulación son ejes centrales de las sesiones de taller, porque en el fondo lo que nos interesa es que los chiquillos logren reconocer su conocimiento, sus saberes o la necesidad de generar saberes, en este espacio en que se encuentran gerenciando, diseñando, movilizándolo una apuesta interventiva” (P 1: Entrevista Docente 3).

4.2.5.1.2 La gestión del programa: el trabajo en equipo

En este caso existe la figura de coordinadora, denominada con el nombre de “Coordinación de Procesos de Intervención”, quien está a cargo de organizar el sistema de práctica, que incorpora acciones que van desde la selección de los centros de prácticas hasta la gestión del programa de trabajo.

En esta carrera, en total son seis niveles de práctica que son cursados entre el quinto y el décimo semestre. Por lo tanto, las prácticas se inician en el tercer año y finalizan, con la práctica profesional, en el quinto año.

Entre cuatro a cinco académicos forman parte del equipo de docentes supervisores de este último nivel de práctica, cantidad que depende del número de estudiantes. Además, tal como ya se ha mencionado previamente, también este equipo se coordina con los docentes que guían los seminarios de título, ya que ambas actividades académicas comparten el mismo objeto de conocimiento que es la intervención (Alvarado, Barros, Chiang, Díaz, y Godoy, 1995). Los autores referenciados señalan que el objeto del trabajo social es la intervención social, en una doble dimensionalidad. Por una parte, es el objeto que guía la acción y, por otra, es desde esta misma acción donde se produce conocimiento, traducido en un saber profesional que nutre el propio ejercicio profesional.

El programa de trabajo de los docentes es diseñado previamente y la gestión del mismo es relativamente autónoma. Cuentan con una batería de instrumentos que, si bien son comunes, pueden ser adaptados de acuerdo a las necesidades de los contextos. En este sentido, el modelo didáctico que lo sostiene es una conjunción entre un modelo *contextual* (Doyle) que comprende el proceso de aprendizaje en relación con el entorno en el que se desarrolla; y que integra las variables del contexto, constituyéndose éstas en la fuente de conocimiento, ya que reconocen que es en la interacción donde se despliega gran parte de la experiencia educativa y formativa de los estudiantes, integrando diversos niveles (Bronfenbrenner, 1987) de intervención que van desde lo micro a lo macrosocial, como contexto de intervención profesional.

En este modelo didáctico de supervisión también se reconocen elementos del modelo colaborativo y de aprendizaje de dominio. Desde el primero, asume de manera colegiada la relación de aprendizaje entre docente de práctica y estudiante, haciendo ambos corresponsables del proceso de instrucción. Y desde el aprendizaje de dominio se valora la diversidad del estudiante, así como sus estilos, estudiando sus posibles debilidades o falencias como potencialidades a mejorar.

4.2.5.1.3 La organización del proceso antes de incorporarse a los centros de práctica

La organización del proceso queda en manos de la coordinación de prácticas, quien se encarga de socializar la información con los estudiantes presentando las líneas y los centros de prácticas. Se organiza en tres momentos.

4.2.5.1.4 Organización en el inicio del proceso

El proceso parte con un autodiagnóstico cuyo objetivo es el la detección de intereses de los estudiantes y de las instituciones. También, en este período, los estudiantes pueden presentar centros de prácticas, proceso que es denominado de “Prácticas cautivas”. Este momento finaliza con la selección de los centros de práctica y la construcción de la oferta definitiva.

4.2.5.1.5 Etapa de organización y asignación definitiva de los centros de práctica, según área de interés y docente

Los estudiantes, inicialmente, optan por dos o tres centros de práctica. Con esta información se organizan los grupos de trabajo con los docentes de práctica.

En el caso que un número alto de estudiantes postule a un mismo centro de práctica y los cupos no sean suficientes, esta carrera tiene establecido un procedimiento que queda claramente señalado en el siguiente relato:

“(…) ponte tú 3 alumnos que querían ir a ,estoy inventando y habían dos cupos para quinto año, entonces hay dos no más que tienen que quedar y hay 1 que queda volando y hay que empezar a buscar cuál es la segunda prioridad (...), cuál es la tercera (...)” (P 3: Entrevista Docente 5).

La ubicación de los estudiantes en los centros de prácticas se observa como un facilitador del proceso, en particular de quién está a cargo de la gestión del programa, ya que las tensiones son bastante menores cuando son coincidentes los intereses del alumno con el centro al que efectivamente quedó. El ideal es que queden en la primera elección que realizaron, ya que se estima que existiría un mayor compromiso con su proceso de aprendizaje.

“(…) es todo un manejo que hay y finalmente este año trabajamos así a *full* y lo sacamos muy a tiempo y la mayoría estaba con su primera opción, lo cual es súper agradable, (...) porque “joden” bastante menos si quedan en la opción que ellos eligieron” (P 3: Entrevista Docente 5).

Un segundo mecanismo de acceso es la denominada “práctica cautiva”. La carrera abre la posibilidad de que los estudiantes busquen y propongan su centro de práctica, con ello aseguran realizar este proceso formativo en un centro de su interés, tal como se puede apreciar en el siguiente relato:

“(…) bueno también está el procedimiento de práctica cautiva, que tiene que ver con el chiquillo que trabajo un año antes o a lo mejor no ha trabajado nunca, pero se consiguió su propia práctica” (P 3: Entrevista Docente 5).

Luego que los estudiantes están asignados a un centro de práctica, se organizan los docentes, definiendo los lugares y estudiantes que supervisarán, resguardando que siempre sean distintos. Se realiza un proceso de análisis de cada estudiante teniendo como criterio la posibilidad de variar de compañera y de tutoría, tal como queda explicado en el párrafo siguiente:

“(…) Lo que hacemos es que lo armamos o lo remiramos más bien, en algunos casos lo remiramos, en otros lo armamos, al comienzo del proceso estamos hablando, vamos preparando el terreno, todo el ejercicio de definición de lugares de práctica, de quien con quien, como la división de estudiantes, de este estudiante con este estudiante” (P 4: Entrevista Docente 7).

4.2.5.1.6 Incorporación de los estudiantes a los centros de práctica

Esta etapa finaliza con la integración de los estudiantes a los centros de prácticas y las reuniones de coordinación de los docentes con los supervisores de terreno. Este período demanda tiempo y dedicación, ya que cada estudiante está viviendo la inserción en las instituciones y los equipos de trabajo que abren nuevas preguntas, desafíos y temores.

4.2.5.2. Fase II: Acompañamiento. La didáctica de la supervisión de la práctica: algunos elementos para su configuración

4.2.5.2.1 Diseño y gestión del programa

Existe un programa de trabajo, con temas comunes, que se ajusta metodológicamente, dependiendo del perfil de los estudiantes y de las características del grupo correspondiente. Como una forma de monitoreo colectivo del programa común, trabajan con “grupos espejos”, vale decir que analizan comparativamente los avances y tensiones de cada uno de los talleres que los docentes realizan con el grupo de estudiantes que supervisan.

4.2.5.2.2 Teorías y/o modelos

Como ya se ha señalado, metodológicamente, se apuesta por la integración de la investigación en el ejercicio profesional. De ahí que la organización de la práctica profesional considera el diseño y ejecución de un plan de trabajo, así como la realización de un estudio en un ámbito temático específico.

Respecto del enfoque, la propuesta didáctica que se evidencia es compleja y recoge aportes de distintas fuentes y modelos. Sin embargo, tiene como pretensión ubicarse epistemológicamente desde la teoría socio política - crítica, que recoge también elementos de paradigma cultural, que valora el respeto por el otro, la diferencia y la reciprocidad (Medina & Salvador, 2002).

También se reconocen elementos de la perspectiva paradigmática presagio – producto, que busca potenciar competencias relacionadas con el saber ser, tales como la apertura, empatía, creatividad, solidaridad, compromiso e intelectualidad crítica situada, entre otros aspectos.

4.2.5.2.3 La incorporación de la tecnología en el proceso de aprendizaje

La tecnología se incorpora como un recurso que fomenta el intercambio entre los estudiantes y, también, con los respectivos docentes Gros (2015), siguiendo los planteamientos de Siemens (2010), señala que la conectividad sería un punto. Por lo tanto, persigue avivar espacios de intercambio académico formales e informales y estaría formando parte de una nueva estrategia de aprendizaje entre los estudiantes, tal como lo señala, una de las docentes de taller entrevistadas:

“(…) los chicos siempre arman. El año pasado hicieron un Facebook y ellos se reían porque yo no tenía acceso a ese Facebook. Está bien si ese es un tema de ellos, pero los de este año me incluyeron, hicieron un drive en donde comparten textos por ejemplo y suben las cosas ahí. Textos que por ejemplo uno dijo: tengo ene dificultades para el tema epistemológico y uno le subió los textos y ahí está en el drive, es su espacio. Los otros en el Facebook no sé qué compartían, sensaciones, se ayudaban unos a otros (...)” (P 3: Entrevista Docente 5).

Coincidentemente con los planteamientos de los autores referenciados, el aula se escapó hace tiempo del espacio físico como lo vaticinaba Barbero (2003). Los estudiantes generan sus propios espacios de intercambio de manera autónoma e independientemente de lo formal. Estamos frente a nuevos estilos de aprendizaje, mediados por la irrupción de las TIC en la vida de las personas, la diversificación de las redes y los modos de contactos

también pueden ser considerados como lugares de conectividad e intercambio académico.

Gros (2015) señala que estas actividades, como la aclarada en el relato anterior, pueden ser consideradas como “cultura de aprendizaje permeable a la incorporación contante de nuevas ideas, tecnologías y tendencias de uso” (Gros, 2015: 60), que son legitimadas por los usuarios que comparten esa red y perduran en el tiempo, mientras permanecen conectados.

La autora, plantea que ya no sería legítimo separar el proceso de aprendizaje en formal e informal, pues como se ha mencionado, ocurre en diversos espacios y tiempos donde las TIC han venido a hacer un aporte radical. Hoy existen espacios de aprendizajes “sin fisuras y ubicuos”, que son diversos y omnipresentes.

La virtualidad tiene muy presente elementos del modelo colaborativo ya que reconoce que el conocimiento se construye entre todos, de un modo participativo e interactivo y en tiempo presente.

Es menester señalar que los docentes de taller ponen su experticia e intención en que los estudiantes se hagan cargo de su aprendizaje. Esto aparece como una estrategia didáctica que los obliga a crear espacios de aprendizaje personales (Gros, 2015), ya que los contextos tecnológicos son el lugar de preferencia de las nuevas generaciones. Por lo tanto, es importante no perder de vista el rol de orientación formativa profesional de los académicos que trabajan en este nivel de práctica, de manera de aportar, mediante la creación de comunidades reflexivas, criterios propios del ejercicio profesional relacionados con los temas éticos, metodológicos, políticos, entre otros.

En el siguiente texto se relata esta tarea de promoción de comunidades reflexivas, entre los estudiantes, por medio de los recursos tecnológicos:

“Ahora, eso también es promover la reflexión me había dicho tú, no es solo reflexión sino lo que tiene que promover el docente, es que se compartan experiencias más directas, no solamente es conocimiento de la realidad, conocimiento de la temática, que se compartan conocimientos de la temática y lo otro que yo hago hartos, que es permitirles, no sé si lo hacen mis compañeros, en el fondo devolverles la pelota de tenemos déficit de no sé, qué no sé cuánto” (P 3: Entrevista Docente 5).

Si bien los docentes fomentan el trabajo colaborativo virtual entre los estudiantes, también estos poseen modalidades virtuales para el intercambio académico. Por ejemplo, esto les

permite recibir los registros de las prácticas, informes, el programa de trabajo, entre otros, tal como se puede apreciar en el siguiente relato:

“(…) lo único que me he fijado que es el link, nosotros nos metemos por link, o sea él nos da un link y ahí uno se mete y está toda la información de nosotros 4, ahí bajas un Excel y seleccionas donde estás tú y ahí tienes el reporte de los cabros y ahí tú haces lo que quieras con eso” (P 3: Entrevista Docente 5).

Las TIC implican reconsiderar la relación, no solo con el conocimiento, sino que a nivel de los docentes y los estudiantes, estableciendo vínculos que faciliten el intercambio y la creación de espacios de aprendizaje autónomos y con sentido para la vida.

4.2.5.3 Modalidad de Trabajo

Esta configuración didáctica se plasma en un conjunto de acciones que ejecutan los docentes que, al igual que en el caso nº1, se organizan en tres instancias claramente definidas:

- El taller de práctica / taller V y taller VI.
- Supervisión individual o acompañamiento tutorial.
- Supervisión en terreno.

4.2.5.3.1 Taller de Práctica / Acompañamiento Tutorial Colectivo

Esta experiencia formativa es el recurso al que más aluden los entrevistados, ya que se plantea como hipótesis de trabajo: la reflexión colectiva como espacio potenciador del desarrollo de competencias y de aprendizajes significativos. El círculo reflexivo pasa a ser el punto de entrada inicial del diálogo.

Tal como se señaló con anterioridad, en grupos de 15 a 16 estudiantes guiados por un docente, reflexionan en torno a la experiencia de práctica. Por este motivo usan la técnica de los “círculos de reflexión”. Se trata de promover la discusión sobre un tema o un ámbito relacionado con la experiencia de práctica. Puede ser que un estudiante exponga su trabajo y el resto lo comente, también puede tratarse de una situación compleja que amerita ser compartida y debatida de manera colectiva, para analizarla desde distintos puntos de vista, es pos de encontrar también alternativas de solución compartida.

El taller es también un espacio donde es posible construir una síntesis de los aprendizajes

adquiridos a lo largo de los cinco años de formación universitaria. Para ayudar a que este proceso suceda en este espacio, el docente de taller debe poseer un buen manejo y conocimiento del plan de formación, los fundamentos, contenidos y metodologías.

Como estrategia, se destaca la recursividad dialógica como un componente que contribuye a fortalecer una formación sólida, que permite reforzar aquellos contenidos olvidados o débilmente tratados. En este sentido, es una instancia de refuerzo y de aprendizajes nuevos, que se orientan a fomentar una identidad profesional sólida, tal como se puede apreciar en el siguiente relato:

“(…) eh entonces por eso es la conjugación donde se generan las síntesis de todo eso es en el espacio de taller y eso implica como traer muchos de esos contenidos y obligarnos, yo me obligo también ahora ya menos, pero de tener todos los programas de los otros cursos, para poder mirar cuáles son los enfoques que les están dando a cada programa, eh y en términos pedagógicos, ser muy recursivo. Yo creo que ahora, al menos en ese ejercicio pedagógico, yo me encuentro en una fase de ser muy recursivo, porque me interesa que se anclen algunas cuestiones básicas, por ejemplo, en el diseño y operacionalización de proyectos es importante que un estudiante, o un recién egresado, se pueda hacer valer en un espacio profesional” (P4: Entrevista Docente 6).

Si bien aludiendo a otros componentes, aquí también se reconoce el taller como una síntesis que permite recursivamente mirar el principio del proceso, desde el cierre de la formación. Se busca analizar la motivación inicial que lo llevó a estudiar trabajo social con el resultado alcanzado al final de este camino. Interesa que el estudiante pueda reconocer qué tipo de trabajador social es hoy, qué tipo de trabajo social logró construir durante estos años, y cuál es aquel que le interesa continuar desarrollando. Por lo tanto, después de este proceso formativo, es esperable que logre diseñar una mirada evaluativa de su trayectoria, integrando una perspectiva crítica. En este sentido, se relaciona con el modelo de los niveles de reflexión recogido por Korthagen (2004) y elaborado a partir de los trabajos no publicados de Betson, denominado “El modelo Cebolla” (Korthagen 2010), que ya fue presentado en el marco teórico de esta investigación. Aquí se reconocen seis niveles de reflexión que se interrelacionan de manera concéntrica. El siguiente testimonio se refiere a los dos niveles más profundos de los seis, pues se trata de analizar la identidad profesional y personal (quinto y sexto nivel); aquello que fue un motor de inspiración para elegir esta carrera:

“(…) a mí en los espacios de talleres me interesa más encontrar el tipo de trabajador social que vas a hacer allá afuera. No me importa si vas a ser académico o no, si te gusta hacer ayudantía, no me importa para nada, a mí lo que me interesa es

escucharte en los espacios de taller, en tus presentaciones en lo que sea y ver qué tipo de trabajador social tú eres, cuál es tu apuesta donde te encuentras, esto con el final del proceso y lo que te llevó a decir quiero estudiar trabajo social. Ni siquiera aquí, sino lo qué te hizo decir quiero estudiar trabajo social, para mí el final tiene mucho que ver con el comienzo, porque como que lo conceptualizo, el taller como una síntesis, lo que hago es sacar en limpio” (P 4: Entrevista Docente 6).

En términos globales, se valora la metodología-taller como estructura didáctica que potencia el diálogo reflexivo entre los estudiantes y el docente. Esta instancia permite, además, observar retrospectivamente, no solo el desarrollo vivenciado durante el último año de formación, sino también los dos anteriores, permitiendo, así, reconstruir la ruta de aprendizaje seguida, desde la incorporación a la carrera, identificando los vacíos o los temas poco abordados durante la formación como trabajador social, así como también las competencias que fueron mejor logradas y es necesario seguir profundizando.

“ (...) competencias en fundamental, que te falta, que no te falta, si te falta eres capaz de lograrlo en estos meses y si no lo logra, devolverte porque no lo lograste y darle de nuevo. Como que este proceso de taller 1, 2 y 3 te va dando una perspectiva de la comprensión de la formación que a la larga se traduce en esta conjunción de investigo, hago e intervengo, lo logro, no lo logro, que me falta, y si me falta algo estar consciente de que me está faltando y no tener miedo de mostrarse en falta” (P 3: Entrevista Docente 5).

Por otra parte, el taller también es un espacio para el desarrollo de competencias relacionales y de expresión oral. Es reconocido como un espacio para “pulir” las competencias que se espera que los estudiantes alcancen una vez finalizada esta etapa de formación.

“(…) Otro elemento importante en esto de la supervisión, que la mayoría de las evaluaciones del taller, tres, tienen un componente de oralidad importante, presentaciones, etc., debates... Entonces, lo que tratamos de hacer ahí, es que ellos desplieguen una serie de competencias, que se suponen que a lo largo de la carrera las han trabajado, acá que se vayan puliendo. Pero además la oralidad permite esto de los círculos de discusión, en el fondo, termina una presentación y nos queda un espacio de debate que va abriendo otros temas también, entonces muchas veces la presentación es un disparador para poder ir abordando otros elementos” (P 1: Entrevista Docente 3).

La competencia de expresión oral está estrechamente relacionada con el desarrollo de la

capacidad para argumentar, en pro de presentar posturas propias y debatir frente a otras. Esta capacidad argumentativa debe ser recogida desde el campo de las ciencias sociales, siendo capaz, a su vez, de operacionalizar los conceptos teóricos de manera coherente y pertinente a los contextos de intervención. Se espera que el estudiante pueda responder de manera sencilla, pero fundamentada, ante los problemas sociales que aborda. También, que sea capaz de elaborar indicadores de evaluación, dicho de otro modo, que estén formados para incorporar los constructos teóricos en el proceso de intervención de manera permanente. En el siguiente texto se explicitan estas exigencias:

“(…) tiene que diseñar, tiene que evaluar, tiene que hablar con indicadores de transformación (…) les exigimos que si vamos a hablar, que vamos a fomentar la ciudadanía, dígame cómo la vamos a fomentar, en qué la fomentamos, pero no me entregue una lista de participación, de asistencia, porque esas cosas no nos sirven, es decir, dígame cómo vamos a mirar la transformación” (P 1: Entrevista Docente 3).

En síntesis, lo que se espera es que logren argumentar sus propuestas de trabajo, explicitando los énfasis teóricos y metodológicos. En el siguiente testimonio, se abordan los elementos señalados:

“(…) entonces creo que el taller tres se centra en ese cómo, y es un cómo que no se puede responder de manera simplista, porque requiere que el chiquillo ponga en movimiento una serie de competencias y habilidades que no son menores, que las requiere para, para instalar, para movilizar las apuestas de transformación” (P 1: Entrevista Docente 3).

En el relato anterior queda explícita la complejidad del enfoque de competencias, puesto que requiere movilizar un conjunto de recursos personales de manera coordinada e integral para presentar e implementar propuestas de trabajo, que además deben estar orientadas a la transformación social como requisito de la formación en esta universidad.

La estrategia que se propone para facilitar este tipo de aprendizaje es el descubrimiento guiado para que, paso a paso, vayan complejizando el análisis de las propuestas de trabajo, tal como se expresa en el siguiente relato: “A que vayan descubriendo estos análisis, a ayudarles a como argumentar sus apuestas” (P 1: Entrevista 3).

4.2.5.3.2 Supervisión Individual / Acompañamiento Tutorial

La relación entre el acompañamiento individual y de taller es valorada positivamente por los docentes como estrategia de acompañamiento que refuerza las competencias personales,

logrando una supervisión pertinente, tal como queda refrendado en el siguiente relato:

“(…) solo compartir una cosa que me parece importante a nuestro modelo, que es la combinación de los espacios grupales y de los espacios individuales, porque hay muchos espacios de talleres que se pasan a tutorías individuales y creo que, eso, esas combinaciones de espacio entre lo grupal y lo individual, permite generar un mejor acompañamiento a los chiquillos de práctica” (P 1: Entrevista Docente 3).

Como modalidad de trabajo se articulan aquellos aspectos que pueden ser debatidos de manera colectiva con otro tipo de labor que se focaliza en la experiencia y vivencia específica del estudiante. Recientemente se ha incorporado, además, una innovación que es la supervisión en duplas, que se organizan entre aquellos estudiantes que están trabajando un mismo tema. Este sub-grupo de estudiantes se reúne con el docente de práctica correspondiente para analizar la intervención desde un eje específico, que está determinado por el campo temático de intervención, por ejemplo, intervención con niños y niñas desde la política pública y desde las propuestas emanadas desde la sociedad civil.

“Sí, y nos juntamos solos en el fondo, estudiante y profesor, nadie más, y discutimos, conversamos temas. También hay una modalidad que partimos el año pasado, no sé si está este año, pero que eran también las tutorías de dupla, pero no porque estuvieran en la misma institución haciendo lo mismo, si no que eran duplas temáticas. El tema que los unía era la infancia, entonces nos juntábamos y hacíamos una tutoría particular” (P 1: Entrevista Docente 3).

La hipótesis de trabajo apuesta que al mirar una problemática desde distintas modalidades de intervención se enriquece la tarea de todos, puesto que se producen nuevos aprendizajes.

A modo de síntesis, es posible señalar que existe una valoración positiva de este espacio personalizado de trabajo con los estudiantes, sobre todo, porque facilita un conocimiento profundo, permitiendo establecer un vínculo directo que se orienta a facilitar los apoyos necesarios para el desarrollo de los aprendizajes esperados, declarados en el perfil de egreso de la carrera.

“(…) me ha permitido ahora, hoy día, entonces, ya en el primer mes ... tener muy claro cómo, cuáles son las orientaciones que cada uno de mis estudiantes necesita de aquí a fin de año... alcanzar los aprendizajes que estamos esperando lograr, cosa que antes a mí me costaba mucho” (P 2: Entrevista 4).

4.2.5.3.3 Supervisión en terreno

En este punto, en particular en esta experiencia de práctica, se tematiza desde la relación con los centros de prácticas. Se reconoce que si bien existe una coordinación que selecciona los centros de prácticas, son los docentes de taller quienes se encargan de fortalecer el vínculo con cada uno de los estudiantes y con los supervisores de terreno. De allí que cualquier eventualidad que pueda ocurrir se aborda directamente con el docente de taller, tal como se puede apreciar en el siguiente relato:

“(…) Sí vemos un vínculo que no nos parece apropiado, nosotros intervenimos inmediatamente, entonces en ese sentido nos pasó que una vez encontramos una institución que era de corte, a mi juicio, más maltratadora, y ahí se cerró” (P 1: Entrevista 3).

Durante el período de permanencia del estudiante en la institución, el docente de práctica de la universidad realiza, al menos, dos reuniones de coordinación. En la primera de ellas se acuerdan los objetivos del proceso y la otra es de evaluación de proceso. Sin embargo, aparece aquí también un conjunto de otras actividades que realizan los académicos que no están visibilizadas y que, además, demandan un tiempo superior al considerado en el plan de formación, como el trabajo de corrección de los documentos de los estudiantes.

Si bien pueden existir diversos desafíos, también se plantean logros que resulta interesante rescatar:

- La vinculación permanente con los supervisores de práctica, aspecto que facilita el proceso de aprendizaje profesional de los estudiantes.
- La elaboración de material para orientar a los supervisores de terreno sobre proyectos educativos y en particular del proceso de práctica.
- La realización de encuentros para que conozcan el modelo de práctica que impulsa la carrera.

Un tema pendiente es el diseño de estrategias de trabajo, acordadas con los supervisores de terreno, que fortalezcan el proceso de aprendizaje de los estudiantes sin interrumpir su trabajo profesional, sobre todo, si lo esperable es que los supervisores de terreno acudan a la universidad.

4.2.5.3. La comprensión de la supervisión

Tres serían los elementos centrales del proceso de supervisión: la integración de conocimientos teóricos, metodológicos y, también, emocionales y relacionales, que con matices, se identifican en los relatos de los docentes. Partiendo por el último, se desarrolla un estilo de comunicación que incide en la formación de los estudiantes, sobre todo, en la valoración de sus aprendizajes hasta que logren empoderarse de sus conocimientos. En este sentido, la supervisión se hace cargo de securizar a los estudiantes, en la medida que son capaces de reconocer los aportes que han realizado en los procesos de intervención.

Entonces, al ingresar un estudiante en la práctica profesional, los temores e inseguridades iniciales se transforman en desafíos e, incluso, logran desaparecer, tal como señala un docente desde su experiencia de supervisión:

“(…) o sea uno empieza incluso, además este tema del lenguaje técnico que yo te decía, o sea, empiezan a ocurrir un montón de cosas, de elementos que van acompañando este proceso, que a ellos los van empoderando y los van securizando en lo que están haciendo. Entonces, todas estas inseguridades de no sé qué hacer, no sé nada, empiezan a desaparecer cuando ellos solos se dan cuenta que finalmente todo lo que han hecho ha sido fruto de ellos mismos” (P 2: Entrevista Estudiante 4).

La incorporación de un lenguaje profesional empodera a los estudiantes, ya que los hace sentirse parte de una cultura profesional donde ellos eligieron ingresar. Otro de los elementos que señalan los docentes de taller se relaciona con los aspectos emocionales que impactan en la intervención. Dada la complejidad de las problemáticas sociales abordadas en esta profesión, es un tema que permanentemente es analizado con los estudiantes, incluso se desarrollan estrategias socioeducativas para el aprendizaje del autocuidado. En este sentido, los aspectos personales también forman parte del aprendizaje para el ejercicio profesional.

En el caso de que los estudiantes no logren intervenir adecuadamente en situaciones sociales complejas, se realiza un proceso de acompañamiento diferente, o bien, se deriva a profesionales competentes que puedan ayudar al alumno a superar, o manejar esa dificultad emocional, tal como como fue señalado en el siguiente texto:

“Yo creo que ahí emerge un tema importante, que tiene que ver con las emociones, que no lo hemos tocado, que tiene que ver con, yo creo, en que ellos parten como pollitos. No es la palabra, algunos vienen tremendamente insegurizados, a veces es tanto el proceso de tesis, como el proceso de desempeñarse profesionalmente en una práctica de quinto año que los inseguriza, pero salen seguros, o sea yo vi

transformaciones el año pasado, crecieron también una enormidad” (P 3: Entrevista Docente 5).

En el siguiente texto se refuerza la importancia de trabajar las emociones como un eje de la supervisión. Lo importante es llevar a los estudiantes a un terreno que logren reconocer, en el proceso de intervención, sus fortalezas y debilidades en este ámbito y cómo pueden estar incidiendo en el proceso de práctica. En palabras de una docente supervisora se puede apreciar lo anteriormente señalado:

“(…) Yo creo que también tiene que ver con el manejo de emociones, que lo que hemos mirado es que ellos reconozcan sus habilidades y debilidades, también tiene que ver con que miren sus emociones y que tanto están interviniendo o fortaleciendo su proceso de práctica” (P 3: Entrevista Docente 5).

Un punto importante, en la supervisión, se relaciona con los temas éticos asociados a la calidad de la intervención profesional. Una ética que cruza todo el proceso de intervención profesional, instalándose como un criterio de rigurosidad que va desde el trabajo directo con las personas, hasta la devolución de la información en la institución. Lo anterior se fundamenta en una perspectiva de la pedagogía, que busca la corresponsabilidad de los estudiantes en el proceso de formación, recogiendo, en este sentido, elementos del modelo colaborativo desarrollado en el marco teórico. En el relato siguiente se expone esta función del docente de práctica:

“(…) Eso es interesante, porque en el último tiempo nosotros hemos vinculado el tema de la calidad a los temas éticos también de la profesión, todo casi, todas las discusiones sobre la calidad parten primero, como una, desde una mirada o una postura o un sello profesional particular. Y ellos saben que, que los profesionales de trabajo social, tienen que tener un parámetro ético importante, sobre todo, en el tratamiento con un sujeto; tratamiento de información, como se desenvuelven al interior de una institución; como te decía yo, como se corresponsabilizan de los procesos que están haciendo” (P 2: Entrevista Docente 4).

Se espera que este actuar ético les permita integrarse en distintos contextos profesionales haciéndose cargo de su manera de intervenir profesionalmente y, con ello, ir reforzando una identidad profesional propia.

La experiencia de práctica contribuye a fortalecer las competencias del saber, del saber hacer y del saber ser, observándose un desarrollo personal y profesional notorio (señalado por una de las entrevistadas de “espectacular”, para calificar los avances de los estudiantes), sobre todo, en aquellos aspectos que son evaluados como más inseguros o tímidos.

En síntesis, la tarea de los docentes de taller, como se denominan en esta propuesta a quienes ejercen la función de acompañar a los estudiantes en esta etapa de la formación, abordan el proceso educativo desde una didáctica integral que reviste la vinculación de los estudiantes con el campo profesional. Integran aspectos teóricos, metodológicos, éticos, políticos y, también, competencias del saber ser, sobre todo, en aquellos aspectos emocionales que tensionan a los estudiantes durante la intervención profesional, o en aquellas situaciones que se conectan con su vida personal.

En la siguiente figura se exponen los aspectos que son abordados en la formación de los estudiantes en la práctica profesional:

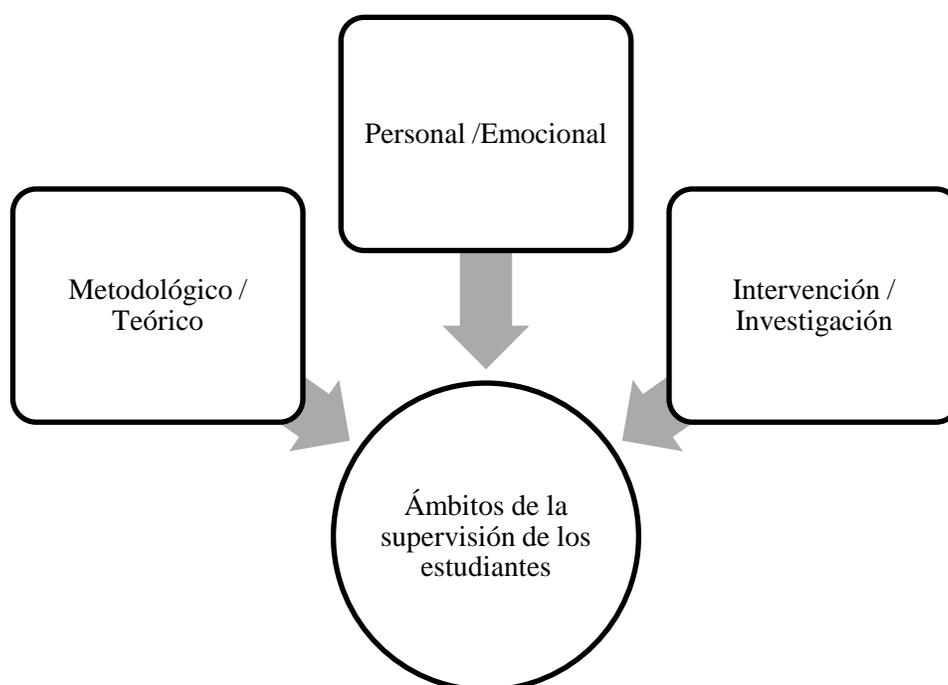


Figura n° 6: Ámbitos de la Supervisión de la práctica profesional

4.2.5.4. Comprensión de la práctica profesional

El punto de partida de esta propuesta pedagógica es articular la teoría con la práctica, asumiéndola como parte de la metodológica. En consecuencia, la preocupación en este modelo ya no está en esta relación, sino que en la producción de estrategias y dispositivos didácticos para que esta vinculación se produzca de manera fluida y como experiencia significativa de aprendizaje, con sentido para los estudiantes.

Una vez construido el campo de intervención comienza una nueva etapa donde gestionan el proceso de investigación y el de intervención. Respecto de este último, se espera que los estudiantes diseñen un plan de intervención que responda a criterios de rigurosidad

profesional, con objetivos claros y metodología coherente. Tal como se indica aquí:

“(…) y luego viene un proceso de plan de intervención, ahí nos separamos con la dupla, no nos encontramos en un paseo en común, por el lado de taller los estudiantes formulan un plan de intervención, con objetivos, con metodología, con todo lo que tiene un plan de intervención, lo implementan y luego dan un informe de avance que es donde estamos ahora” (P 4: Entrevista Docente 7).

Existe un proceso de seguimiento en conjunto entre el docente de taller y el metodólogo, organizado en “hitos”. El primero es la presentación del proyecto de seminario, que claramente debe estar articulado con la práctica profesional para ser aprobado. En esta presentación ambos académicos califican el trabajo del estudiante. Además, se trata de una actividad pública donde pueden asistir otros integrantes de la comunidad educativa. Sin embargo, este proceso no está exento de tensiones y dificultades, puesto que no todos los estudiantes logran finalizar exitosamente esta etapa. Tal como se puede apreciar en el siguiente relato:

“Tenemos el espacio de taller y en paralelo está el seminario de título. Y la apuesta en la escuela es lograr que el estudiante, durante ese año académico, logre obtener su título. Pero no todos los estudiantes tienen la capacidad para lograr esa apuesta. No todos. De hecho a mí me tocó reprobarme una, por lo tanto, no puede seguir con el proceso” (P 4: Entrevista Docente 7).

Pese a que algunas reprobadas pueden finalizar una y continuar al semestre siguiente con la actividad que quedó pendiente. Sin embargo, quien reprueba experimenta un proceso que se vive con tristeza, por lo tanto el docente de práctica asume una tarea de apoyo, cuyo objetivo es contribuir a superar o contener “las tensiones y dificultades” de los estudiantes en su desempeño. Se trata de motivarlo, de animarlo, para que continúe y finalice exitosamente esta fase de la formación, aunque sea de manera fragmentada, rompiendo con la propuesta original, diseñada para esta carrera. La manera específica de cómo abordan los docentes esta dificultad con los estudiantes se puede apreciar en el siguiente relato:

“(…) hay algunos que continúan en el taller, porque se echaron seminario de título, pero sin embargo, pueden terminar el taller y luego solo abocarse a la investigación. Pero lo que ocurre es que, terminando su proceso de manera no como con la apuesta que idealmente tiene el proyecto, y eso tiene ventajas y desventajas, y yo lo que suelo hacer es transmitir que cada proceso de formación académica tiene su curso propio. Si resulta que uno termina su proceso hasta el final bien, espero que eso le haya servido, pero también ahora esto lo digo cuando hay caídos, no lo digo al principio, eh? tratar de instar a que el estudiante pueda terminar su proceso práctico y luego pueda abocarse a la investigación. Porque seguramente su estructura y su

tiempo y su particularidad en este rato no le permite lograr esta idealidad, entonces eso lo obliga” (P 4: Entrevista Docente 7).

Lo interesante es el respeto por el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se reconoce que podrían existir modalidades diversas que a veces no responden a los patrones establecidos por las instituciones, sino que se escapan a las estandarizaciones y modelos pre-establecidos y, quizás, necesiten de un modelo más tradicional y fragmentado del conocimiento para aprender.

Tal como fue planteado en el párrafo anterior, la idealidad no existe. Por lo tanto, los sistemas de aprendizaje necesariamente deben reconocer la diversidad y adaptarse a las necesidades de los estudiantes, resguardando la calidad en la formación profesional.

Por otra parte se reconoce que la práctica profesional es la síntesis del proceso de formación, en la cual se condensan las hipótesis de trabajo sobre la producción de conocimiento, mediante la investigación aplicada y los procesos de intervención situados, productores de saberes profesionales reflexivos, tal como es señalado en el siguiente relato:

“(…) Mira yo creo que la de práctica profesional, como te decía al principio, es una síntesis de nuestra apuesta de formación, donde los chiquillos tienen el campo, la posibilidad, el escenario, para desplegarse como profesionales que lo son, desarrollando una línea comprensiva y analítica muy fuerte” (P1: Entrevista Docente 3).

En esta Escuela el eje está puesto claramente en un trabajo social crítico, como opción teórica, que en palabras de Bazán y Astorga (2011) se trata de una propuesta que se orienta a la transformación de la sociedad. La acción que se emprende, no solo busca comprender una situación, sino que persigue reconocer las condiciones estructurales que afectan el desarrollo de los seres humanos y de la sociedad en su conjunto. En el siguiente relato, se reconoce como matriz fundante la perspectiva crítica moderna:

“(…) a ver, yo creo que uno de los relevantes es haber, haber abrazado la idea de un trabajo social crítico, de un trabajo social contemporáneo, donde hicimos una apuesta como proyecto para esta mirada integral” (P 1: Entrevista Docente 3).

Alude a una apuesta por un proyecto que se aproxima desde la integralidad, que siendo analizada como propuesta educativa, se refiere a un tipo de formación que no fragmenta la realidad social de acuerdo a los criterios metodológicos que han regido históricamente a la formación en trabajo social, como son caso, grupo y comunidad. Sino que se articulan en torno a niveles y ámbitos de complejidad diferenciadas, asumiendo que este nivel de

práctica es preparatorio para el ejercicio de la profesión. Según lo planteado, se integra la investigación como parte de los procesos de intervención profesional, rescatando esta propuesta como un aporte a la disciplina. Este conjunto de elementos quedan claramente plasmados en el siguiente relato:

“(…) sin embargo, creo que el que nosotros lo hayamos eliminado y transformado por los talleres de integración en ese sentido, que la división no está puesta ni en la temática ni en el área, sino que la apuesta está a nivel de complejidad, de comprensión en la complejidad. Creo que es uno de nuestros pilares fuertes pero, también, para que sea un aporte para la discusión disciplinar, o sea, lo veo tanto como para los chiquillos, para nuestra disciplina. Porque creo que en la diferencia hay riqueza en el fondo; así ,no hacemos todos lo mismo en el fondo y ahí, en ese pilar, además, yo veo que se sustenta, o se relaciona, la idea de intervención, investigación, como un pilar potente” (P 1: Entrevista Docente 3).

Sin embargo se identifica una tensión. Los docentes de práctica observan que existiría una preeminencia en la formación teórica, incluso una de las docentes entrevistada, señala que esta vuelta a los libros estaría despojando a los estudiantes de la creatividad y de las posibilidades de innovación para abordar problemáticas sociales, que son interpeladas desde la práctica del trabajo social, tal como queda de manifiesto en el siguiente relato: “(…) pero en el caso por lo menos me pasaba que la mayoría era al revés, que les faltaba creatividad, les faltaba pro actividad” (P 3: Entrevista Docente 5).

Este punto amerita atención ya que se deja traslucir la división entre una formación práctica y otra teórica, aspecto que indica que aún falta reflexionar sobre el nuevo paradigma que invita a producir un cambio en la didáctica para que, efectivamente, se logre un aprendizaje integrado entre un saber conocer, un saber hacer, un saber ser y un saber estar.

Es relevante agregar que este aspecto deja en evidencia las tensiones de todo proceso de formación, sobre todo, cuando la estructura de la educación superior se encuentra en pleno proceso de cambio y transformación, desde el paradigma de la enseñanza a otro de enseñanza – aprendizaje por competencias.

Siguiendo con esta opción para un trabajo social integral - crítico, hay que destacar también el necesario equilibrio entre la formación teórica y la formación situada en contextos propios del ejercicio profesional. Se trata que los estudiantes analicen los contextos de intervención, reconozcan sus características y las incorporen en los diseños de trabajo. Y esto siendo fieles a una propuesta de intervención crítica que acoge la especificidad de la realidad social y la integra como parte constitutiva de las propuestas de cambio que elaboran los estudiantes en las prácticas profesionales. Como plantea una docente de

práctica entrevistada:

“A ver, yo creo que necesitamos seguir desarrollando nuestra capacidad crítica y de respuesta, pero desde una mirada integral, que puede sonar bien cliché, pero no nos sirven los polos, no nos sirve tener gente súper teórica, si igual no logramos transformar. Y no nos sirven solo operarios, porque la materia crítica se pierde. Entonces, creo que nosotros tenemos que formar en esta integralidad de los desafíos actuales que tenemos, yo creo que nuestra sociedad está cansada de estas promesas inconclusas” (P 1: Entrevista Docente 3).

La integralidad de la formación en trabajo social, se conjuga también en el desarrollo de competencias que produzcan una interrelación entre los conceptos más abstractos y las habilidades propias del ejercicio de la profesión, resguardando no caer en reduccionismos o simplificaciones que reducen o caricaturizan los escenarios de intervención social.

“(…) yo creo que los conocimientos teóricos conceptuales son una parte importante, y siempre lo he defendido, pero también se ponen en juego otras habilidades más de interrelación de conceptos, y de pensamientos un poco más abstractos. Ya, para poder tener un, dar un paso más atrás y mirar esto desde una perspectiva un poquito más amplia, ya, tienden usualmente a centrarse en el quehacer operativo” (P 2: Entrevista Docente 3).

También es necesario reflexionar, de manera permanente, asumiendo que el trabajo social es una disciplina que actúa en el devenir de lo cotidiano. Se moviliza constantemente. Por lo tanto, no puede ser comprendida fuera del movimiento. Ocurre que muchas veces es vertiginoso e inunda la sociedad, por lo que se expresa como una necesidad el formar en competencias auto-reflexivas y, también, incorporar el autoaprendizaje a lo largo de la vida, como elementos básicos de las profesiones del siglo XXI, tal como se constata en el siguiente fragmento:

“(…) hay que formar, esta capacidad de estar mirándonos, de estar, no sé si actualizando es la mejor palabra; pero estar atento a los cambios, y que es una disciplina que se moviliza mucho, por lo tanto, no la podemos pensar detenida o a la luz de un manual” (P 1: Entrevista Docente 3).

Se integra en el modelo de práctica de esta carrera la importancia de contar con adecuados marcos conceptuales y teóricos que iluminen la toma de decisiones. Todo profesional de esta área debe tener la capacidad para producir un análisis de los contextos institucionales, y de los sujetos con los que está interviniendo, de manera que le sirva para tomar adecuadas decisiones sobre las propuestas de intervención y de investigación. En los dos fragmentos,

que a continuación se presentan, se refuerza este planteamiento:

“(…) Yo creo que tiene mucho que ver con nuestro modelo, que yo lo comparto básicamente, que es, que es un tipo de intervención como te digo que, primero, tiene una fundamentación conceptual y teórica importante, yo no sé si es lo más importante, pero yo creo que tiene, sirve para tomar buenas decisiones, creo yo” (P 2: Entrevista Docente 4).

El marco valórico por el que opta, radicalmente, esta propuesta formativa, son los derechos humanos. Desde este constructo se espera que se interpele a la acción profesional que desarrollan los estudiantes, no solo en la práctica profesional, sino en el currículum en su globalidad:

“(…) ahí nuestra apuesta es que los derechos humanos vengán a cuestionar nuestro discurso y nuestras formas de responder. Si estamos diciendo que, un niño, onda, sujeto de derecho, no tenemos que tratarlo como objeto en ningún momento de nuestra intervención, entonces, como ahí los derechos humanos se convierten en estos (ininteligible) para poder mirar que, que esto esté pasando además desde un piso, desde un lugar particular que es la el respeto por la vida de los sujetos en el fondo, por el desarrollo integral y el llamado a la justicia” (P 1: Entrevista Docente 3).

4.2.5.5. La evaluación del proceso de prácticas

Una de las actividades importantes del proceso de acompañamiento es la evaluación que van realizando los docentes de práctica. Tarea compleja, ya que cada estudiante vivencia un proceso distinto que requiere de un tratamiento particular. Sin embargo, existe una preeminencia de tres modalidades de evaluación: de proceso, sumativa y formativa (Lorenzala, 2012).

En algunos casos, los docentes aplican una evaluación sumativa diferenciada, según el estadio de desarrollo del estudiante, asumiendo esta función se recogen los planteamientos que indican que el acompañamiento de la práctica es un proceso personalizado. Ahora bien, tal como se explica más adelante, el modelo de esta carrera de trabajo considera instancias colectivas por medio de talleres y supervisiones temáticas. Es en la orientación personal donde se recoge las diferentes formas de aproximarse al aprendizaje. En este sentido, se evidencia un modelo didáctico que se orienta a la enseñanza por dominio (Medina & Salvador, 2002). Se trata entonces de conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes (Kolb, 1984), de modo que se pueda potenciar al máximo sus competencias, partiendo de

las particularidades específicas de cada uno de ellos, tal como se puede apreciar en el siguiente extracto:

“(…) yo no le puedo pedir lo mismo, en la misma, en los mismos tiempos y en la misma complejidad y calidad de los productos, que un estudiante que es mucho más avanzado, que yo le digo dos o tres cosas y las pesca al vuelo y lo construye y me propone a, a, a diferencia de esos que les cuesta más, que incluso leer, y transformar, traer los conocimientos a los procesos ya les cuesta mucho más. No les puedo pedir lo mismo, no les puedo pedir lo mismo” (P 2: Entrevista Docente 4).

Acoger esta perspectiva de trabajo ha llevado a readecuar los instrumentos de evaluación y, así, incorporarlos como guías orientadoras que se adaptan y flexibilizan, de acuerdo con el sentido atribuido por el docente en conjunto con los estudiantes y las exigencias del proceso. Entonces, se establecen mínimos generales para todos, pero con las adaptaciones suficientes para que recojan la riqueza y particularidad de la vivencia de la práctica profesional.

“(…) entonces, eso ha llevado, por ejemplo, a que nosotros en términos más operativos, las pautas que guían los trabajos que entregan en quinto año, cada vez son más pautas orientadoras que pautas guías, porque y siempre se lo decimos a los estudiantes "oiga profe, pero acá en el punto 1.1 de la pauta dice que hay que poner esto" y mi pregunta más que decirle, sí tienes que ponerlo, es cómo tú crees que a propósito de tu proceso es interesante relevar este punto, es como ver: tú dime si es importante” (P 2: Entrevista Docente 4).

Aunque a veces las calificaciones son similares permite reconocer que los procesos son distintos, al igual que los niveles de profundidad y amplitud de los trabajos van a depender de los recursos del estudiante, del contexto de la práctica, de las dificultades que han tenido para instalarse que difieren de un estudiante a otro. Por lo tanto: ¿qué se evalúa?

Según el siguiente testimonio se debe implementar una evaluación situada, que establezca un sistema diferenciado y que se ajuste a las complejidades de los escenarios sociales y a la acción que realiza el estudiante, asumiendo e integrando las características de ese entorno, tal como se puede apreciar en las siguientes líneas:

“(…) ahí se dan cuenta que lo que ellos están entregando empiezan a mirar al compañero de al lado, y claro, ellos están entregando una cuestión potente así con indicadores, instrumentos, evaluación y el compañero de al lado está en su proceso. Y resulta que las evaluaciones son parecidas en términos de la nota, entonces ahí

empiezan como los cuestionamientos respecto así como, "pero cómo", "cuáles son los criterios" Y yo les digo, bueno, son los mismo, lo que pasa es que yo le puedo pedir además a algunas personas, mucho más, porque incluso en los contextos institucionales en que están ellos instalados ha sido más difícil instalar los términos, entonces no le puedo pedir lo mismo que te estoy pidiendo a ti" (P 2: Entrevista Docente 4).

Hasta este punto, se ha planteado la modalidad de trabajo y las exigencias que esta conlleva. Sin embargo, la pregunta ha de ser por el qué se evalúa (Mayor, 1995) en la práctica profesional. Queda claro que la respuesta está determinada por la capacidad para tomar decisiones y retroalimentar de manera permanente el curso de la acción (Schön, 1992). Por lo tanto, aquí la idea no es si un proyecto ha sido exitoso o no, sino que se busca responder a la pregunta por el proceso desarrollado; cómo están asumiendo su rol profesional; qué habilidades profesionales están poniendo en juego; qué decisiones están tomando y desde qué referentes están interviniendo profesionalmente; si han evidenciado o no capacidad de autocrítica, tal como se constata en el testimonio siguiente:

“(…) éxito o fracaso de los planes de intervención que ellos están haciendo, o sea, por supuesto que uno siempre quiere, y vamos a hacer todo lo posible, para que sus planes sean totalmente exitosos, pero sería injusto evaluarlos por el éxito o fracaso de sus planes de intervención, sino más bien por el proceso que ellos han elaborado durante todo su quinto año en este caso” (P 2: Entrevista Docente 4).

Por lo tanto, la práctica profesional exige contar con un diseño de evaluación que se escape a los instrumentos estandarizados. Por el contrario, la experiencia indica que se trata de evaluar procesos que son diferenciados unos de otros, que como ya se mencionó en párrafos anteriores, se trata de recoger las particularidades de cada experiencia y la manera como la enfrentan profesionalmente los estudiantes.

“(…) pero evaluar cómo están asumiendo este rol profesional, y tomándose el tema de la intervención de una manera responsable, y poniendo en juego sus debilidades y fortalezas, y viendo si ellos están efectivamente haciendo algo para suplir esas debilidades que ellos se reconocen, en los temas de intervención, eso es lo difícil, porque al final te obliga sí o sí a evaluarlos con una vara distinta a cada uno dependiendo de los procesos” (P 2: Entrevista Docente 4).

En este sentido, tanto para la evaluación de proceso, y también para aquella formativa, se reconoce la necesidad de trabajar en el diseño de instrumentos de registro que les permita a los docentes contar con evidencias sobre el desarrollo del proceso del estudiante, sus avances, sus inquietudes y búsquedas. Dicho de otro modo, se trata de consensuar el tipo de

registro que se requiere para demostrar el progreso del aprendizaje de los estudiantes. Vale decir, elaborar una batería de instrumentos que se ajuste a los requerimientos de la práctica de manera más integral, que solo los estados de avance de los documentos escritos, tal como es reconocido por uno de los docentes entrevistados, quien señala: “(...) no, no hay un instrumento a propósito de eso, lo que yo voy viendo más bien son estados de avance” (P 2: Entrevista Docente 4).

En el transcurso de la recogida de datos, se detectaron dos interesantes modalidades de registros, que podrían ser socializadas e incorporadas como recursos de apoyo a la evaluación formativa. Sin embargo, el docente que las implementa estima que serían insuficientes para valorar todo el proceso seguido por los estudiantes. La primera se trata de un cuaderno de campo donde el docente va tomando notas, intentando registrar el camino recorrido por el estudiante durante su proceso de práctica, tal como indica: “(...) está como por semanas, que es lo que ellos me van diciendo, y yo voy anotando todo eso creo contando y yo lo voy anotando para ver el camino completo” (P 2: Entrevista Docente 4).

La segunda es la grabación de las presentaciones de los estudiantes para que las analicen y, de acuerdo con las observaciones realizadas, vayan incorporando mejoras, sobre todo, en la expresión oral, tanto en la manera de hablar, como en el uso de recursos de apoyo y la estructura de las presentaciones de los trabajos. En palabras del docente, indica que al final del proceso los estudiantes “se hacen expertos” en los temas que abordan, dado que al observar sus debilidades mejoran progresivamente en el tiempo, tanto en contenido como en la forma de presentar sus trabajos de manera oral. Respecto del contenido, se evidencia que incorporan un nuevo lenguaje que les permite relacionarse efectivamente con las instituciones. Y en términos de forma, mejoran también la manera de presentarse ante el público, superando incluso algunos temores escénicos.

Aunque pareciera ser la segunda modalidad de registro una técnica invasiva, y que al principio genera cierta incomodidad en los estudiantes, luego adquieren una actitud de mayor confianza, sobre todo, cuando autoevalúan comparativamente entre las primeras grabaciones y las últimas. A juicio de uno de los docentes, denota un cambio significativo en distintos ámbitos, por ejemplo, en la preparación de materiales de apoyo y presentación en público, donde se evidencia una mayor expresividad, tal como es posible apreciar en el siguiente extracto:

“A veces los grabo, y ellos se ríen porque les grabo las primeras presentaciones, y después se las muestro en las últimas, y claro, ellos se notan a sí mismos como, incluso, las presentaciones en power-point las guardo, porque, ellos solo se van dando cuenta cómo se van haciendo expertos en lo que están haciendo, como va cambiando su lenguaje, súper técnico, terminan hablando, con lenguaje, tú sabes, de

protección de derechos, y es muy simpático, porque al principio como que no tienen mucha habilidad, y a propósito de este lenguaje que han tenido que adquirir para comunicarse en sus instituciones” (P 2: Entrevista Docente 4).

Aunque compleja, pareciera ser una estrategia innovadora para evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

4.2.5.6. Tensiones de la práctica

4.2.5.6.1 Entre un trabajo social aprendido y otro ejercido

Una de las tensiones identificables se relaciona con el desempeño esperado por los estudiantes en los centros de práctica. De acuerdo con las apreciaciones de uno de los docentes de práctica entrevistados, existe una fantasía que para estar ejerciendo la profesión deben comenzar inmediatamente con la gente, reclamando si son enviados a hacerse cargo de otras tareas aunque correspondan con el ejercicio de la profesión. En este sentido, existe un imaginario en los estudiantes respecto de lo que se ocupa esta profesión que es necesario trabajar desde la supervisión de la práctica. En este sentido, en el siguiente relato, queda de manifiesto lo señalado:

“Lo que decía es que no siempre trabajan con lo que ellos esperan trabajar, que es con los sujetos directamente, que es como lo que yo les digo, como la fantasía de, del trabajador social, que siempre está pensando en ir a, a terreno y estar con los pies en el barro y toda esa idea” (P 2: Entrevista Docente 4).

Relacionado con lo anterior se constata una dificultad para definir el rol profesional. En opinión de uno de los docentes entrevistados, este tema no estaría siendo abordado adecuadamente durante el proceso de formación. Aquí nuevamente el docente de práctica se constituye en mediador entre el imaginario de los estudiantes sobre la profesión, y los escenarios propios del ejercicio profesional, tal como es expresado por uno de ellos:

“(…) el estudiante que no logra entender que es una síntesis de procesos, le va a costar yo creo que más que hacer, o sea, cumplir con las obligaciones académicas le va a costar poder encontrarse como trabajador social, qué tipo de trabajador social soy además del perfil que tengo por la institución que me formó, como que ahí hay una mezcla” (P 4: Entrevista Docente 7).

4.2.5.6.2 Autonomía versus dependencia académica en los estudiantes

Por otra parte, una tercera tensión se refiere al nivel de autonomía que alcanzan los estudiantes que según se pudo constatar no es un tema exclusivo de los docentes del taller de práctica. Se evidencia que se estaría ante un estudiante que corresponde al paradigma de la enseñanza, que espera que le digan qué hacer. En otras palabras, en lo posible someterse a una orientación directiva, tensionando la docencia, sobre cuando la propuesta formativa busca facilitar un espacio de aprendizaje.

Aunque este proceso de aprendizaje es visualizado como complejo, existe una intencionalidad didáctica para que los estudiantes adquieran una autonomía progresiva, sin embargo, algunos docentes se enfrentan con una actitud de los estudiantes no esperada, caracterizada por buscar “caminos fáciles” y rápidos de acceso al conocimiento.

“(…) es un debate que siempre tengo con los, los distintos grupos que me han tocado, que están un poco acostumbrados a que vengan las cosas un poco hechas, como bien procesado y como que, pasa en todo sentido, desde, desde no querer leer un texto, porque es muy largo, y leen el resumen, o para no leer un autor difícil, leen a los que interpretan a estos autores, como que siempre buscando un camino, como lo fácil. Entonces, cuando les planteas esta idea de, de que puedan visibilizar como hacer un proceso de transformación social y como, como que hagan el click de construir conocimiento a propósito de eso, tanto las investigaciones como la intervención, se pierden, porque como que, creen que, quieren que uno les diga por donde tiene que irse.” (P 2: Entrevista Docente 4).

Si bien esta situación es vivenciada con cierta desesperanza por los profesores, ya que tienen la sensación de que se abren muchos caminos y los que se cierran son muy pocos al final del proceso. Sin embargo, otra interpretación posible es que son los cambios en las estructuras de aprendizaje que están vivenciando los jóvenes, quienes lentamente están siendo estudiadas, integrando nuevas categorías relacionadas con el espacio virtual, (Begoña, 2015). Esta autora plantea que existiría un espacio nuevo de aprendizaje que denomina “sin fisuras o sin costuras”, ya que reconoce que este ocurre en diferentes contextos a lo largo y ancho de la vida. En este sentido, retoma y actualiza antiguas propuestas que buscaron durante la década de los 80 y 90 relacionar la educación formal y la educación no formal e informal como espacios de aprendizaje ciudadanos (Trilla, 1993), agregando a los escenarios, el mundo virtual.

4.2.5.6.3 El discurso transformador y los límites de la intervención profesional

Una cuarta tensión que se evidencia se refiere a que los estudiantes, asumen un discurso desde la perspectiva crítica que busca la transformación de los escenarios. No obstante, ello posee un límite que muchas veces produce frustración, sobre todo, considerando las

posibilidades reales de cambio social que tiene la profesión, por medio de la acción social acotada que pueden desarrollar en las instituciones.

“(…) Porque como, es como que asumen toda la mochila institucional, y todas las debilidades institucionales, y ellos quieren como arreglarlo todo, que está bien, digamos son jóvenes y uno también pasó por esa etapa de ímpetu, pero ese proceso de recorte, de saber, qué específicamente de esos fenómenos ellos pueden hacerse cargo responsablemente en un periodo de intervención que va de abril a noviembre” (P2: Entrevista Docente 4).

En ese sentido, se reconoce la importancia del rol de los docentes de taller para orientar a los estudiantes y determinar lo que pueden hacer efectivamente, haciéndose cargo de manera responsable en el tiempo en que estarán en la institución. Aquí, es importante que aprendan a planificar la acción con criterio de realidad.

4.2.5.6.4 Un discurso aprendido y un trabajo social ejercido

Una quinta tensión importante, que abordan los docentes de taller, es entre el discurso académico de la profesión, y el trabajo social que se ejerce en las instituciones. En esta línea, no todos los docentes se encuentran preparados para acompañar en este proceso de desencanto de los estudiantes, pues remite al campo de la supervisión que se relaciona con un tipo de acompañamiento donde inciden variables emocionales, que son complejas de abordar, tal como es señalado en el siguiente texto:

“(…) después de la primera fase de intervención, que ya como que tienen todo claro, empiezan todos los cuestionamientos hacia la propia institución y como que empieza a bajar su nivel de interés por su práctica. Después se retoma, obviamente con el plan de intervención, y ya después se no hay ningún problema, pero en esta primera fase, así como de desencantamiento, además porque ven que los profesionales no hacen su pega, como nosotros le hemos enseñado, como que se pegan el choque con la realidad. Eso, eso es difícil de manejar (P 2: Entrevista Docente 4).

Este proceso de desencanto de los estudiantes es importante resignificarlo desde la supervisión de la práctica, asumiendo que se trata de una experiencia donde están confrontando el ideario de la profesión con aquel que, efectivamente, se puede ejercer en las instituciones. Tal como se puede apreciar en el relato anterior, se identifica un ciclo que viven los estudiantes cuando se enfrentan con el ejercicio de la profesión, donde se pueden identificar tres momentos:

- El primero de desencanto entre el trabajo social, enseñado e imaginado y el real. En la medida que este es muy diferente el nivel de interés del estudiante por la práctica disminuye.
- Un segundo momento de desencanto, que es acompañado y resignificado por los docentes de taller.
- Un tercer momento de reconfiguración de la acción que se inicia con la elaboración de un plan de trabajo propio, que le permite a los estudiantes construir un nuevo sentido a la acción.

En síntesis, este trabajo social transformador se topa con un contexto de intervención macro social (Bronfenbrenner, 1987) que, en el caso chileno, se ha visto tensionado en la ejecución de programas y proyectos sociales que responden a criterios internacionales de desarrollo, gobernados por el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), donde también las instituciones se tensionan.

Los estudiantes, al desilusionarse del trabajo que realizan las instituciones, entran en inquietud con éstas y ello incluso afecta el tipo de relación que establecen en su interior. En el siguiente texto se indica esta tensión:

“(...) ya, y por lo mismo esas transformaciones sociales demuestran, y ahí como que cuesta un poquito, como acompañarlo, como en término de los bajones que tienen cuando empiezan a defraudarse de los procesos prácticos, ya, "la institución no hace nada" (P 2: Entrevista Docente 4).

4.2.5.6.5 Sobre valoración de la teoría

También, se evidencia una tensión en los estudiantes que sobrevaloran la teoría asumiendo la práctica profesional desde una perspectiva inductiva, donde prima el dominio de conceptos y de toda la estructura del conocimiento científico para intervenir pero que, sin embargo, se ven afectados en el diseño de intervenciones innovadoras para enfrentar los complejos, problemas sociales. Tal como se indica en la siguiente exposición, la teoría, a veces también inmoviliza. Para algunos estudiantes, si no está en los libros, no se puede llevar a cabo una actividad y si no cuenta con los referentes teóricos necesarios podría ser inválida, juzgada o poco rigurosa.

“(...) a mí me ha pasado lo que me pasó el otro año que no me pasa con estos, son demasiados, en el fondo tienen demasiado validado el aspecto intelectual de la

práctica profesional. Saben citar muy bien, tienen instrumentos, te hacen muy buenas fichas, reflexionan, fundamentan muy bien, pero cuando se trata de idear algo, yo los presionaba, presionaba de por qué no lo hacían y me llegaron a decir, por ejemplo, es que nosotros si no está, si no lo ha dicho un autor, nosotros no podemos hacerlo. Si no lo ha dicho un autor, o sea yo no puedo inventar, programar un trabajo con mujeres si yo no he leído alguien que ha hecho eso con trabajo con mujeres. O sea, para mí era garrafal ¿dónde está la creatividad? Entonces yo les empujaba para que se atrevieran a pensar y, por último ideen, fue todo trabajo con ellos para que se atrevieran a hacer cosas, pensar cosas y después ampliaran su nivel de búsqueda, que se ampliaran a otros países, que en el fondo le preguntaran a otros compañeros, que ellos se atrevieran a crear” (P 3: Entrevista Docente 5).

La rigidez y el justo equilibrio entre un saber y un saber hacer, siguen marcando la tensión en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Las nuevas teorías educativas invitan a potenciar las competencias indagativas, creativas, que aporten ideas para mejorar las prácticas profesionales en el trabajo social.

4.2.5.7. Relación universidad campo laboral desde la práctica profesional

Si bien existe un vínculo permanente con el mundo del trabajo, la continuidad laboral de los estudiantes en una determinada institución, se relaciona también con sus expectativas, intereses, desempeño laboral y aspiraciones profesionales. Se comprende que es un tema complejo que no depende exclusivamente de los estudiantes o de la institución e, incluso, de la carrera, sino que del contexto.

La práctica profesional se produce en un lugar donde se adquiere experiencia profesional, donde se aprende a trabajar, a ejercer la profesión; se aprenden códigos y normas propias de la profesión. En síntesis, la integración a una nueva cultura que se mueve en torno a reglas y fines determinados.

En el siguiente relato, se valora este vínculo con el mundo del trabajo, tal como se indica:

“(...) el estudiante está ganando la posibilidad de adquirir experiencia y de enfrentarse a un equipo de trabajo, porque ellos van tres veces a la semana, entonces es muy distinto enfrentarse a la experiencia práctica” (P 4: Entrevista Docente 7).

En la relación con las instituciones se ha observado un círculo virtuoso, ya que al tomar

contacto con los egresados, estos se han constituido en centros de prácticas. En el siguiente apartado se explica lo anterior, a partir de lo expuesto por un docente de taller:

“(…) instalamos el sistema de seguimiento de egresados y eso nos ha permitido ir recolectando información. Y hoy día podemos decir que hay un porcentaje importante de instituciones que han recibido chiquillos en práctica. Hoy día se han como invertido en empleadores, y siguen recibiendo a su vez practicantes y en medida que las instituciones van creciendo se van haciendo, siguen contratando a nuestros chiquillos” (P 1: Entrevista Docente 3).

También se destaca la incidencia de esta propuesta en las instituciones, acentuando que en algunas se han incorporado líneas de estudios e investigaciones a partir de las prácticas profesionales realizadas por los estudiantes. En este sentido, se constata la influencia no sólo en la generación de propuestas de cambio frente a una problemática específica, sino que también en la manera de ejercer la profesión (Trabajo Social, 2014).

4.2.5.8. Sugerencias de mejoras

4.2.5.8.1 En Relación a la formación de los docentes de taller

Una sugerencia que emerge de lo expresado por los entrevistados es que se trata de contar con conocimientos de pedagogía, focalizados en el aprendizaje; contar con una formación en estilos de aprendizaje sería un aporte para continuar optimizando el proceso de acompañamiento formativo con los estudiantes:

“creo que hay muchas cosas de formación pedagógica que todavía nos faltan, claramente, principalmente a mí me cuesta mucho, a propósito de esta diferenciación que yo hago caso a caso, de captar los ritmos y formas de aprendizaje que tienen los chiquillos. Yo creo que si tuviera esa información, o sea si tuviera esa formación, para mí sería mucho más fácil muchas veces acompañarlos en sus procesos y ver, y ver que, efectivamente, qué le está obstaculizando” (P 2: Entrevista Docente 4).

El aprendizaje de la docente es coincidente con los planteamientos de Zabalza (2006), quien puntualiza que se aprende en el desarrollo del oficio. Aparece entonces la necesidad de perfeccionamiento ya que reconocen que han llegado a la docencia sin tener mayores conocimientos al respecto, muy por el contrario, solo tienen la experiencia de haber sido estudiantes y de haber aprendido a supervisar por modelaje. Tal como expresa uno de los entrevistados que “pese a que estén trabajando en una universidad, a uno nunca le enseñan

a enseñar el trabajo social, eso no está en ninguna parte digamos, uno debe aprenderlo así como de la vida” (P 2: Entrevista Docente 4).

Relacionado con lo anterior, también se propone un perfeccionamiento en pedagogía universitaria pues contribuiría a potenciar el tipo de trabajo realizado: “como que yo soy un trabajador social, yo decidí como formarme en lo pedagógico, porque la pedagogía del trabajo social nos falta” (P 4: Entrevista Docente 7).

Resulta fundamental recoger esta inquietud y transformarla en una propuesta que permita debatir sobre la pedagogía del proceso de enseñanza – aprendizaje del trabajo social en Chile.

4.3 Presentación de resultados universidad n°3

4.3.1 Breve descripción de la universidad y de la carrera n°3

La universidad, nace en 1982 en el contexto de la reforma a la Educación Superior chilena, durante la dictadura Militar; período en que se amplía la privatización del sistema educativo. Fundada por el Cardenal Raúl Silva Henríquez, de quien lleva su nombre actualmente. En un primer momento comienza a funcionar como Instituto Profesional de Estudios Superiores Blas Cañas. En 1990, el Ministerio de Educación, aprueba su funcionamiento como universidad y en 1993, es reconocida por la Conferencia Episcopal de Chile, como católica.

En el año 1999, pasa definitivamente a cargo de la Congregación Salesiana. Desde su funcionamiento, hace 33 años, es un proyecto educativo inclusivo, inspirada en la obra del Cardenal Silva Henríquez, incansable luchador de los derechos humanos, comprometido con la libertad y la justicia.

La carrera de Trabajo Social, fue fundada hace 24 años, “con el propósito de formar profesionales que trabajen por la justicia e igualdad social” (UCSH, 2015), para ello pretende formar “profesionales reflexivos y críticos, con capacidad de generar propuestas de trabajo – a nivel micro y macro social - que se orienten al desarrollo del país, a través del mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de la ciudadanía” (UCSH, 2015).

4.3.2 Perfil de Egreso de la carrera n° 3

El perfil declarado, busca formar a un profesional que:

- ✓ Promueve la responsabilidad social de los distintos actores involucrados en procesos de intervención social.
- ✓ Es capaz de establecer relaciones de cooperación con personas, organizaciones e instituciones.
- ✓ Es productor y comunicador de un discurso profesional que le permite ejercer influencia tanto en su medio laboral inmediato y mediato.
- ✓ Asume con proactividad su desempeño laboral, evidenciando autonomía en su quehacer profesional, siendo propositivo/a en la discusión de nuevas temáticas profesionales,
- ✓ Elaborar de nuevas propuestas de acción profesional,
- ✓ Posee habilidades para el trabajo cooperativo, en equipos multidisciplinarios.
- ✓ Se desempeña como profesional proactivo, auto reflexivo y crítico, que se reconoce como sujetos de aprendizaje permanente.

4.3.3 La práctica profesional en el proceso de formación

La práctica profesional, se ubica en el último semestre de la formación profesional, se realiza una vez obtenido el grado de Licenciatura en Trabajo Social y es conducente al título profesional, requisito para ejercer la profesión de Trabajador Social, en Chile.

Tres son los aprendizajes que se espera que los estudiantes logren al finalizar el proceso, estos son:

1. Consolidar de manera integral y compleja los conocimientos desarrollados y aplicarlos a realidades particulares, buscando enfatizar y complementar su formación en razón de los objetos propios del trabajo social, con énfasis en las metodologías de intervención profesional.
2. Ejercitar competencias para la interpretación e intervención en situaciones sociales complejas con autonomía, iniciativa y proactividad personal y profesional.
3. Validar las competencias profesionales adquiridas en el proceso de formación universitaria, a través de la incorporación en espacios de intervención social del trabajo social.

4.3.4 Perfil docentes entrevistados carrera N° 3

	Sexo	Tramo de Edad	Años de Docencia	Título	Grado
Docente 8	Femenino	Mayor de 50 años.	Más de 20 años.	Asistente Social	Master en Docencia Universitaria.
Docente 9	Femenino	Mayor de 50 años	10 años de docencia	Asistente Social	Doctora
Docente 10	Femenino	Menor de 50 y mayor de 40 años	6 años	Trabajadora Social	Master en Educación
Docente 11	Femenino	Menor de 40 y mayor de 30	3 años	Trabajadora Social	Cursando Magíster en Educación y Nuevas Tecnologías.
Docente 12	Femenino	Mayor de 50 años	Más de 20 años	Asistente Social	Magíster en Docencia Universitaria.
Docente 13	Femenino	Menor de 50 y mayor de 40 años	6 años	Trabajadora Social	Magíster en Políticas Públicas
Docente 14	Masculino	Menor de 40 y mayor de 30	3 años	Trabajador Social	Master en Educación Social
Docente 15	Femenino	Menor de 50 y mayor de 40 años	5 años	Trabajadora Social	Master en Educación.

Cuadro N° 17: Perfil Docentes Entrevistados Carrera n°3

Este equipo está conformado por ocho docentes, que reciben la denominación de “docentes supervisores de práctica profesional”. Todos son trabajadores sociales o asistentes sociales, que para el caso chileno ambos títulos son equivalentes y su nominación responde a momentos históricos diferentes.

Respecto de sus edades, tres docentes sobrepasan los 50 años de edad e igualmente, tres se encuentran en una edad inferior a los 50 años y mayor a los 40 años; dos entre los 40 y 30 años de edad. Si bien no existen estudios sobre este punto a nivel nacional, comparativamente con las otras dos carreras analizadas, sería un equipo que estaría en la media del rango etario.

Es un equipo que cuenta con niveles de perfeccionamiento, a nivel de grado de Magíster en su totalidad y en un caso de Doctora.

4.3.5 Análisis Carrera nº 3

En el cuadro que a continuación se presenta, se consideran los temas y tematizaciones que se recogen e identifican a partir de las entrevistas realizadas a los docentes que integran el equipo de académicos que supervisan este nivel de práctica en la carrera de Trabajo Social.

Los temas fueron identificados considerando los objetivos de la investigación y las preguntas a las que pretende responder. A su vez, se consideraron aquellos elementos desarrollados en el marco teórico y del modelo de supervisión de enseñanza aprendizaje procesual, planteado por Hernández (2011).

En la primera fase de tipo de descriptiva, se aportan elementos que permiten profundizar en la forma de trabajo que desarrollan los docentes que supervisan a los estudiantes. Luego, en la segunda fase, se identifican y caracterizan las estrategias didácticas, así como las interpretaciones que realizan los docentes de práctica en torno a las posibilidades que brinda este espacio para la articulación teoría / práctica. A partir, de los relatos, también se rescatan aquellas unidades de sentido quedan cuenta de posibles factores que podrían favorecer la inserción laboral de los estudiantes. Finalmente, se analizan las dificultades y los puntos necesarios, en vista a diseñar una propuesta para orientar la supervisión de prácticas, en el contexto de la formación de las y los trabajadores sociales, desde una perspectiva reflexiva crítica.

Eje	Tema	Tematización
Fase I: Descripción del Proceso de Práctica: Forma de trabajo.	Inicio del Proceso de Práctica Profesional.	Es cursada una vez que han rendido el examen de grado. Dura un semestre y al finalizar rinden un examen frente a una comisión, de manera escrita y oral, que los habilita para el ejercicio de la profesión.
	Gestión del Programa de Trabajo	Existe una Coordinación de práctica que organización del trabajo de los docentes y de los estudiantes.
	La Organización del proceso	Previo a la inscripción de los estudiantes, los docentes consensuan con la coordinación de práctica el listado de centros de prácticas con los que trabajaran y los ejes te. Difusión de líneas y centros de prácticas. Inscripción de los estudiantes por docente, vía WEB (procedimiento establecido por la universidad). Organización de los centros de prácticas, en taller de acuerdo a intereses de los estudiantes.
Fase II. Acompañamiento. Didáctica de la Supervisión de la Práctica Profesional. Tensiones	Comprensión de la Supervisión	Se orienta a la construcción de un aprendizaje significativo de los estudiantes
	Comprensión de la Práctica Profesional.	Se aproxima desde el aprendizaje significativo, asumiendo el desafío la formación de la competencia reflexiva. Comprende la práctica desde la integración Teoría/Práctica.
	Modalidad de Trabajo	Taller de Práctica profesional. Supervisión individual / acompañamiento tutorial. Supervisión en terreno

		<ul style="list-style-type: none"> - Rol de los supervisores de terreno. - Los centros de prácticas en la formación: Desafíos y tensiones.
	Aporte de las TIC	Red de intercambio, aprendizaje interactivo e innovación.
	Evaluación de los estudiantes	Nuevos Focos de Evaluación, desde un modelo por competencias.
	Tensiones del Proceso.	Apoyo y orientación directa para los estudiantes, en terreno. Consensuar expectativas de los estudiantes con los requerimientos hacia la profesión en las instituciones donde realizan la práctica. Desarrollo personal para abordar los procesos de intervención profesional.
Relación universidad campo laboral desde la práctica profesional.	Relación práctica profesional / Mundo del trabajo.	Propuesta de articulación formación profesional e inserción laboral.
Sugerencias: Mejoras Práctica	Tiempo destinado a la práctica profesional.	Aumentar el tiempo destinado a la práctica profesional en el plan de formación.
	Perfeccionamiento Docente.	Actualización disciplinar docentes de práctica.

Cuadro N°18: Matriz de Análisis Carrera n°3

4.3.5.1.Fase I: Descripción del proceso de práctica profesional: formas de trabajo.

4.3.5.1.1 Inicio del proceso de práctica profesional

La práctica profesional, es una actividad curricular que cursan los estudiantes de carrera de Trabajo Social, una vez que han rendido el examen de grado para obtener el grado de Licenciatura en Trabajo Social. Durante 19 semanas (período que dura un semestre), deben asistir regularmente a un centro de práctica, cumpliendo 20 horas semanales, que en total suman 360 horas semestrales. Durante este período se integran a equipos profesionales, asumiendo responsabilidades propias de la profesión.

De acuerdo con el modelo de formación de la UCSH (2014), los docentes de práctica supervisan a un máximo de ocho estudiantes, para ello cuentan con media hora a la semana para trabajar con cada alumno.

Aunque la unidad de medida es por estudiante, el programa se organiza en bajo la modalidad de trabajo en talleres, supervisión individual y trabajo de coordinación en terreno con los supervisores de terreno.

Respecto de la evaluación, en esta carrera han estructurado cinco dispositivos, dos informes escritos y tres rúbricas, cuyos resultados se presentan más adelante. Cabe señalar que para

aprobar la práctica, los estudiantes rinden un examen escrito y oral, que conduce a la obtención del título profesional.

4.3.5.1.2 Gestión del programa de trabajo

En la gestión del programa se consideraron tres elementos. La organización del equipo, la modalidad de trabajo y la inscripción de los estudiantes.

Respecto de la organización del equipo, al igual que en la universidad N°2, existe una coordinación de práctica que está a cargo de diseñar y socializar el programa de trabajo con los docentes. Estos lineamientos son adaptados por cada docente de acuerdo con las necesidades de su grupo de estudiantes.

Los docentes supervisores de práctica trabajan en equipo, para ello se reúnen al menos dos veces en el semestre. En estos encuentros analizan y evalúan de manera transversal el desarrollo del programa y del proceso de los estudiantes. Además de las instancias colectivas, existe una interacción permanente de asesoría, intercambio y acompañamiento desde la coordinación.

Aunque es de interés aumentar los encuentros colectivos entre los profesores, se constata falta de tiempo considerado para ello, ya que solo se considera el trabajo directo con el estudiante. Esta situación, es aún más aguda en el caso de aquellos académicos que trabajan a tiempo parcial en la universidad, tal como queda reflejado en el siguiente texto:

“(…) tenemos limitaciones para participar en las reuniones, para elaborar, para participar más en la dinámica de la escuela digamos, no es que no haya espacio necesariamente pero a veces no se puede venir” (P18: Entrevista Docente 12).

Este es un tema estructural, en el caso chileno, ya que de 46.847 docentes universitarios, 14.054 que corresponde al 30 % del total cuenta con contrato de planta. (CNE, 2015). El resto que corresponde al 70 % se desempeña a tiempo parcial, por lo tanto no cuentan con tiempo adicional suficiente, para reuniones u otras instancias de trabajo académico adicionales.

4.3.5.1.3 La organización del proceso

Otro punto que se recoge en este apartado, es el sistema de inscripción y de definición de los centros de prácticas a los que asistirán los estudiantes.

Esta carrera sigue un procedimiento menos participativo que en las dos anteriores, consiste en la inscripción de la práctica profesional vía online, en la plataforma virtual de la universidad. En este espacio eligen un docente que forma parte del equipo de práctica profesional. Previamente, se les ha facilitado información sobre los ejes y temas que aborda cada académico/a en la práctica profesional.

Una vez inscritos y estando aceptada la carga académica, los estudiantes en un primer encuentro con el docente elegido, se socializa la información de los centros de práctica, registrando el nombre de las instituciones, las temáticas que abordarán y el perfil de estudiante esperado. Contando con estos antecedentes, los estudiantes eligen un centro de práctica y se inscriben de acuerdo a sus preferencias.

En el caso que uno de los centros de prácticas suscite un alto interés y no cuente con los cupos necesarios para acoger la demanda, se insta al diálogo, esperando que logren consensuar colectivamente sus preferencias. De no llegar a un acuerdo, se utiliza como último recurso el ranking de las calificaciones; consecuentemente, quien posee el promedio más alto, tiene mayores posibilidades de elección de lugar de práctica, de acuerdo con sus intereses.

4.3.5.2 Fase II: Acompañamiento. La didáctica de la supervisión de la práctica profesional: algunos elementos para su configuración.

Para reconocer los elementos presentes en la didáctica, se acudió a los aportes realizados por Medina y Salvador (2002), además de Bazán y Astorga (2011).

En los siguientes puntos se rescatan los elementos que se fraguaron, a la luz del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes supervisores de práctica profesional de esta carrera.

4.3.5.2.1 Teorías y/o Modelos

Comprendiendo que la didáctica debe responder a las preguntas por el enfoque, cómo y con qué medios se realiza la tarea educativa (Medina & Salvador, 2002), es posible señalar que la tarea se lleva a cabo, mediante procesos de acompañamiento personalizado que, en el caso de esta carrera al igual que las otras dos estudiadas, se implementa por medio de talleres, supervisión o tutorías individuales, y supervisión en terreno, tal como se explica más adelante, desde los relatos de los docentes que implementan dicha estrategia. Luego, en esta propuesta, se articulan los espacios individuales donde interactúa directamente

estudiante y él o la docente con otros colectivos donde se integra el supervisor de terreno.

Respecto del enfoque, existe un cuestionamiento sobre la manera como se aborda la formación en trabajo social. Se reconoce y valora positivamente que esta profesión promueve el uso de metodologías participativas en el ejercicio profesional; sin embargo en las aulas universitarias estas metodologías no se usan, no forman parte del modelo educativo.

En este sentido, se reconoce que existiría una suerte de división metodológica y con ello también paradigmática, entre educación formal, no formal e informal, que escinde y fragmenta el proceso de enseñanza aprendizaje; tal como se puede apreciar en el siguiente relato:

“(…) la disciplina nuestra la que más promueve la utilización de la educación popular, de metodologías alternativas participativas, que nos pasa cuando llegamos al espacio del aula, ya sea en práctica o en otros espacios eso se nos cae por todos lados (…)” (P17: Entrevista Docente 10).

Por otra parte, la memoria cultural incide también en el cambio de comportamiento de los estudiantes, pues bien, no es suficiente que se propongan otras metodologías de aprendizaje para que el cambio suceda; sino que se requiere de un entrenamiento y reaprendizaje de esta memoria cultural educativa previa que traen los estudiantes; en el siguiente relato se reafirma lo planteado:

“(…) me pasaba que ya sentémosnos en círculo y era como una cosa media incómoda para los chiquillos, al principio como que les cuesta apoderarse de ese espacio, eh y salen sus relatos que efectivamente están acostumbrados como a estar en un espacio donde hay una relación más dirigida, más unilateral digamos en el trasvasije de la información más que co-construida (…)” (P17: Entrevista Docente 10).

Este punto, interpela directamente a la manera como se está asumiendo la docencia en el aula, ¿qué tan participativa es?, ¿qué tan articuladora y promotora de la reflexión colectiva alcanza a ser?, sobre todo, en un contexto de cambio de paradigma desde la enseñanza a otro de aprendizaje por competencias, como ha sido declarado en el caso de esta universidad (UCSH, 2013) y que responde a las exigencias internacionales de cambio de la educación universitaria, impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (OCDE) y el Banco Mundial y que han sido asumidos por los

gobiernos chilenos.

Entre los elementos que configuran la didáctica de la supervisión de la práctica profesional, se rescata la preocupación por el aprendizaje significativo, que parte de los intereses (Ausubel, 2000) de quienes participan en las acciones educativas, que en este caso se trata del acompañamiento donde van rescatando lo valioso de esta experiencia para cada uno de ellos y se constituye en aprendizajes.

Es una experiencia de aprendizaje donde se co-construyen los contenidos y las metodologías entre estudiantes y los docentes. Esta sería una innovación en las aulas formales de la universidad, dado que actividades curriculares de este tipo, tienen esa flexibilidad para hacerlo. El siguiente extracto, invita a innovar a partir de la rutina del aprendizaje que ambos ya conocen. Así pues, se busca convertir las aulas universitarias, en laboratorios de experimentación permanente, donde los estudiantes desarrollen su capacidad propositiva, y a su vez los docentes, implementen estrategias de aprendizaje en esa misma línea, tal como aquí es indicado.

“(…) cuando pienso en la práctica ahí creo que hay que darle más vuelta, pero no pensar tan solo en el trabajo que hacemos con ellos, sino en las propias propuestas que ellos pueden hacer para presentar sus informes u otras cosas que también le hagan más sentido” (P17: Entrevista Docente 15).

En los aportes de Ausubel (2000) se indica que es la persona quien le atribuye significado a su aprendizaje, sin embargo, es necesario que las experiencias educativas se orienten en ese sentido. En consecuencia, proponer metodologías que les permitan plantearse metas que contribuyan a la toma conciencia del proceso y los desafíos que implica, recogiendo e incorporando los aprendizajes previos a partir de los contextos significados por los estudiante (Freire, 1998) es aporte importante que podría realizar el trabajo social, desde sus campos metodológicos profesionales, al proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, uno de los docentes reseña que existiría una suerte de acostumbramiento de los estudiantes frente a ciertos dispositivos por ejemplo, de evaluación como es la elaboración de informes; en el siguiente relato se ejemplifica lo señalado:

“(…) en general tienen como características similares, los chiquillos ya saben que la primera parte se trata de esto, la segunda de esto otro y al final no sé si los desafía tanto (…)” (P17: Entrevista Docente 13).

Los docentes reconocen que los estudiantes en este nivel de formación poseen una adecuada capacidad reflexiva tanto del proceso como sobre sí mismo, sin embargo, las metodologías no estarían siendo las más adecuadas, en contraste, además de exigirles a

ellos, también se requiere de un análisis de la práctica pedagógica de los docentes de prácticas, que permita actualizar y renovarlas para que efectivamente contribuyan a una formación innovadora, tal como se señala a continuación;

“Creo que ahí si uno pudiera lograr hacer ese enganche, podría salir algo muy interesante, ya que ellos igual tienen harta capacidad de reflexión por lo menos el grupo con el que yo estoy trabajando, tienen harta capacidad de ir mirando, mirándose a sí mismo, ir reflexionando cuáles son sus capacidades, un grupo bien entretenido, pero creo que la manera en que nosotros le estamos pidiendo que esa manera se vaya reflexionando y compartiendo con otros, es muy tradicional, creo que ahí nosotros tendríamos que pegarnos un salto” (P17: Entrevista Docente 13).

Según lo señalado en este punto, es necesario analizar las metodologías docentes, de tal modo de rescatar algunas de ellas que han sido, particularmente usadas por trabajadores sociales como la educación popular, que busca promover el protagonismo de los estudiantes, tal como queda de manifiesto en el siguiente argumento:

“(…) yo creo que uno a propósito del propio discurso de los chiquillos uno empieza a mirar que hay hartas propuestas metodológicas que están a la base de lo que hace la universidad, y entonces uno supone que esos elementos son claros, que tiene que ver con lo que conversábamos antes, que ciertas metodologías más centradas en lo participativo, la educación popular” (P17: Entrevista Docente 13).

Los cambios que está vivenciando el modelo de formación de esta universidad y por ende, la carrera de Trabajo Social, son altamente propicios para visibilizar este tipo de prácticas pedagógicas, puesto que, justamente buscan promover la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, reconociéndolos como sujetos activos y protagónicos.

4.3.5.2.2 Las TIC en la formación profesional

Se estima que las TIC se constituyen en un aporte para mejorar no solo los desempeños, sino que facilitan la interacción e intercambio de experiencias, constituyéndose en una red virtuosa que favorece el aprendizaje, la creatividad e innovación en el ámbito social.

Considerando los contextos de conectividad actuales, aparece como una necesidad de contar con este tipo de espacios virtuales de aprendizaje, interactivo tal como queda refrendado en el siguiente texto:

“Pienso que podríamos tener una página de la Práctica profesional, pero una buena. Donde se encontrasen: recursos bibliográficos; recursos metodológicos del tipo Caja de herramientas; espacios de intercambio de opiniones; para contar experiencias. Compartido para todos los grupos de Práctica y donde cada grupo tuviese un sitio propio” (P 3: Entrevista Docente 8).

Lo anterior, desafía efectivamente a integrar las TIC, como recurso de aprendizaje que permite ser parte de una red de aprendizaje portadora de una identidad profesional común, que se construye, reconstruye y alimenta en el proceso.

Estos espacios virtuales de aprendizaje, permiten democratizar el conocimiento, poniéndolos al servicio de todos quienes participan de esa red (Colom, 1997). Entre otros es también un lugar para visibilizar las prácticas de los estudiantes y sus aportes a los procesos de desarrollo social.

Asumiendo estos argumentos, es urgente acoger esta inquietud en un mundo educativo globalizado e interconectado.

4.3.5.2.3 Modalidad de trabajo

Específicamente, se trata de rescatar la didáctica que utilizan los docentes de práctica; en busca dar cuenta del enfoque desde el cual se espera que el estudiante aprenda a ejercer la profesión y, en particular que valide las competencias del perfil de egreso de la carrera, en este caso.

Al igual que en las dos carreras anteriores la práctica profesional, se desarrolla en torno a las siguientes instancias de supervisión:

- El taller de práctica
- Supervisión individual o acompañamiento tutorial.
- Supervisión en terreno.

4.3.5.2.3.1 El taller de práctica profesional

Se evidencia una demanda transversal que se relaciona con la definición de un programa común de talleres de práctica. Ahora bien, revisadas las fuentes secundarias, se evidenció que existe una programación común, sin embargo, no se demuestra con claridad, que todos los docentes sigan la ruta elaborada. Se plantea como una necesidad el establecimiento de un trabajo en equipo más coordinado, tal como es respaldado en el siguiente relato:

“(…) Del equipo y que sirva para el trabajo unificado en cuanto a forma de los talleres, con cada uno de los grupos de práctica” (P19: Entrevista Docente 11).

Dicho de otro modo, se trata elaborar un trabajo de diseño y monitoreo colectivo del proceso seguido por cada docente con su grupo de trabajo. Ahora bien, en lo que atañe a las acciones de supervisión que desarrollan los docentes; no todos siguen la misma estructura, como se puede evidenciar en el siguiente texto, algunos optan por enfatizar en metodologías de acompañamiento individual, abandonando la de taller. Entre las razones a las que se alude, está la incompatibilidad horaria de los estudiantes para reunirse en esta instancia colectiva:

“(…) y sobre el programa, no sé, bueno yo talleres, no, talleres no, no ha ocurrido por variadas razones que se han señalado acá, (ininteligible) horarios muy distintos” (P 4: Entrevista Docente 15).

Esta línea de supervisión individual es contradictoria con la una perspectiva didáctica crítica, donde se le atribuye gran importancia a las instancias de intercambio colectivo, ya que implican ejercitar en el aula el trabajo en equipo, siendo capaces de opinar crítica y fundamentadamente, sobre la labor de los compañeros, en un contexto de respeto profesional y con intención de aportar al mejoramiento de la tarea. En este punto los docentes, juegan un papel muy importante como facilitadores de la expresión libre y soberana en los talleres, con el debido respeto que amerita. Sin embargo, no siempre es posible y es un proceso que los estudiantes deben aprender, con el acompañamiento de los docentes, tal como que queda plasmado en el siguiente relato:

“(…) pero ellos tienen mucho miedo respecto de eso, todavía, de criticar al compañero delante del profesor” (P 4: Entrevista Docente 15) .

Tal como se puede rescatar de cita anterior, habría algunos estudiantes, generalmente, que confunden la crítica al trabajo con la descalificación o agresión a la persona. Por lo tanto, aquí se requiere profundizar en estrategias de trabajo colaborativo, que potencie espacios de confianza y seguridad para aportar y recibir opiniones, logrando con ello reflexionar sobre el actuar de otros y también del propio, avanzando hacia una metalectura de la labor efectuada y de su proyección con el campo laboral.

Por otra parte, los docentes manifiestan la necesidad de fomentar la participación activa de los estudiantes en los distintos momentos de la supervisión, por ejemplo en la elaboración colaborativa de los instrumentos de evaluación, tal como se aprecia en el siguiente fragmento, tales como pautas de informes y rúbricas u otros que respondan al modelo de formación por competencias, donde ya algunos docentes lo han estado haciendo con

excelentes resultados, según se refleja en el relato siguiente:

“(…) los construimos en conjunto, pero recuerdo haberles sugerido una pauta y que fueran cuidadosas también en cuanto a profundizar en el planteamiento de las metodologías que van a utilizar y de las herramientas que iban a utilizar, eh entonces después faltaba como la rúbrica y en la segunda parte cuando fue el plan de gestión” (P19: Entrevista Docente 11).

Resulta interesante esta experiencia, como avance hacia la democratización de la evaluación, puesto que al definir de manera colectiva los instrumentos y criterios de evaluación con los estudiantes tienen más claro “el qué y cómo se evaluará” el proceso y resultado de su trabajo.

Se plantea, entonces como un desafío y también como una propuesta la construcción de los instrumentos de evaluación de manera colectiva, incorporando los criterios y los mínimos esperable y la elaboración de pautas y rúbricas.

4.3.5.2.3.2 Supervisión individual / Acompañamiento Tutorial

En esta carrera los docentes, tienen asignada media hora a la semana para supervisar a los estudiantes; como en promedio supervisan ocho alumnos y cuentan con cuatro horas a la semana para cooperar con ellos. Este tiempo lo organizan en talleres, supervisiones individuales y reuniones de coordinación con los supervisores en terreno.

El tiempo asignado para supervisar a los estudiantes, responde al modelo de formación de esta universidad (UCSH, 2013), sin embargo, es considerado insuficiente por los académicos, ya que aclaran que limitan el trabajo que realizan con los estudiantes, tal como es reforzado por el siguiente testimonio:

“(…) Entonces yo igual siento que es insuficiente el tiempo para cada uno, porque son 20 minutos, no es media hora por estudiante, la práctica son 3 horas semanales, uno tiene 8 tienes menos de media hora, entonces tampoco es demasiado lo que se puede hacer, pero por eso trato de hacer” (P 2: Entrevista Docente 9).

Relacionado con los contenidos que abordan en la supervisión, ellos son muy diversos ya que dependen de la situación en particular que este vivenciando cada estudiante, sin embargo, la perspectiva integral es la que prima, por lo que, es primordial brindar un espacio de confianza que propicie que los estudiantes expresen tanto sus debilidades como fortalezas para abordar esta última etapa del proceso de formación. Por lo tanto, como tarea

importante es la acogida emocional de los estudiantes, con sus temores y dificultades para transformarlos en recursos de aprendizaje, formulándolos ya no como debilidad, sino que como un desafío a superar. Tomar como recurso de aprendizaje aquello lo que les cuesta a los estudiantes, donde concentran sus debilidades y fortalezas es una tarea muy importante para el desarrollo profesional, puesto que aprender a cuestionar su propia acción, en vistas a la mejorar la práctica. Es un ejercicio reflexivo que debe quedar incorporado como una estrategia de aprendizaje permanente. En el relato siguiente queda reflejado la tensión que vivencian los estudiantes al enfrentar el mundo del trabajo:

“Efectivamente, y eso les cuesta como dilucidar, separar un poco, esto es lo que hace la institución, esto es lo que apporto yo al trabajo de la institución, y les genera ansiedad esto en términos de, de, o sea, es que yo no hago, no hago, no estoy haciendo nada, como propio, nada, no es lo que me dijeron, no, lo que hace la institución, sí, pero es que está en esa institución, entonces bueno, ahí, como que eso cuesta” (P 4: Entrevista Docente 15).

Tal como plantea Hernández (2011) estas fuentes de conflicto emocional se pueden deber a que los estudiantes poseen escasa experiencia laboral, por lo tanto, es importante que el docente se concentre en el perfeccionamiento de habilidades del saber ser, constituyéndose en un “entrenador de habilidades relacionales”, para que logren enfrentar los obstáculos que se les presentan, disminuyendo los grados de ansiedad. E incluso, apoyándolos a que tomen conciencia de la imagen que proyectan en el ejercicio de la práctica, traduciéndolo en un contenido de la supervisión. En el siguiente relato, se expone una situación que amerita ser abordada, incluso de manera colectiva:

“Yo creo que la imagen que proyecta ella, una persona de mucha humildad, si está en una postura profesional está en una posición de poder y se sitúa desde allí, no necesariamente autoritario, sino a cargo de algo, entonces tiene que aprender una persona eso, no estoy hablando de ser vertical en las relaciones” (P18: Entrevista Docente 12).

Ser empático con los estudiantes cuando se integran a los centros de práctica, es una de las características que debe poseer un docente a cargo de esta actividad curricular en esta universidad, para acompañar adecuadamente a los estudiantes en su proceso de formación, atendiendo a las dificultades y temores propios de quien se inicia en una nueva etapa. En este sentido, los datos aportados por los docentes de esta carrera, el rol docente se conjuga entre ser asesor y educador (Hernández, 2011), puesto que su tarea central es la de orientar a los estudiantes y de que logren relacionar la teoría con la práctica.

La empatía laboral, a juicio de algunos docentes, sería más difícil de alcanzar para quienes, cumpliendo el rol de supervisión no ejercen la profesión en otra institución que no sea la universidad. Se apela a que desconocerían, lo que efectivamente, estaría ocurriendo en el mundo del trabajo, en el día a día, por lo tanto, no contarían con la experiencia actualizada para comprender las contraposiciones que vivencian los estudiantes, dificultando el proceso de acompañamiento de la práctica profesional, tal como es señalado en el siguiente testimonio:

“(…) yo creo que podría ser interesante para que uno desde ahí pudiera desplegar elementos para acompañar a otros, mirando lo que les pasa, probablemente si yo no me hubiese pegado mi pasa por educación también estaría bastante más lejana y probablemente la capacidad de empatizar lo que le pasa a un cabro cuando va por primera vez a una escuela o a un proyecto de violencia o a lo que sea y ve ciertas situaciones, algo te pasa en la guata, es como que te pega, cuando has estado demasiado tiempo lejos desde esa sensación y cuesta más enfatizar sobre eso, cuesta más acompañarlos a mi juicio” (P17: Entrevista Docente 13).

4.3.5.2.3.3 Supervisión en terreno

La supervisión de terreno, se realiza por medio de dos reuniones de trabajo, principalmente, entre el docente de práctica y el supervisor de terreno y cuando se estima necesario se invita al estudiante involucrado. El primer encuentro versa sobre los acuerdos de trabajo y el segundo de evaluación de proceso (Fuente; programa práctica profesional, 2014).

Realizada esta breve explicación, dos son los ejes que fueron tematizados por los docentes entrevistados, el primero al rol de los supervisores de terreno y el segundo relacionado con los centros de práctica, propiamente tal.

Respecto del Rol de los supervisores de terreno y de acuerdo con la información recabada, no estaría claramente definido, en este sentido, se detecta un vacío que es necesario abordar y profundizar, dado que ellos cumplen una tarea importante en la formación profesional (Fernández, 2002), aspecto que es ratificado por la docente entrevistada, quien señala que “(…) no es claro que hace un supervisor de terreno” (P18: Entrevista Docente 12), sin embargo, reconoce que cumplen un papel significativo en la formación, sobre todo, en el acompañamiento cotidiano del ejercicio profesional.

En esta misma línea Fernández (2002) remarca como tarea de los docentes de práctica la coordinación permanente con los supervisor de terreno, ya que son ellos quienes les ofrecen un repertorio de comportamiento profesional a los estudiantes, sin embargo, es un ámbito

que es necesario reforzar en el caso de esta carrera, tal como queda expresado en el siguiente relato:

“(…) entonces ese es un tema, que haya una relación o que el supervisor de terreno pueda apoyar en la comprensión del escenario de trabajo” (P18: Entrevista Docente 12).

A su vez, los datos analizados dan cuenta de la necesidad de una selección rigurosa de los centros de práctica, que respondan al perfil de egreso de la carrera, sobre todo, porque son las primeras experiencias de aproximación al campo laboral que marcan el ideario de cómo se ejerce esta profesión; entre otros, aspectos de carácter técnico, aquí aprenden estilos, formas de resolver dilemas y conflictos éticos marcan una ruta de aprendizaje, desde el campo del saber aplicado.

Es en la práctica donde, en gran parte, se forma el temple profesional de los estudiantes, aprenden a discriminar in situ aquello que se hace y no se hace profesionalmente. Aunque se esté aprendido y reflexionado previamente en el aula o espacios de simulación práctica, es al enfrentarse a una situación real y específica donde se ponen en tensión los valores, creencias y códigos de ética de quien lleva a cabo un proceso de intervención. En el siguiente relato, se describe algunas de las tensiones que se vivencian en terreno, como el ejemplo que se describe a continuación, donde el trabajo de responsabilidad social de la empresa en este caso, se realiza con el aporte de los empleadores; uno de los docentes entrevistados califica de complejo puesto no queda clara cuál es el aporte real de la empresa, tal como queda reflejado en el siguiente testimonio:

“(…) Complejo, en la práctica anterior había una chica que estaba en microempresa, no en empresa, estaban con el tema de la responsabilidad social empresarial y ahí hay un cruce ético tremendo, porque la trabajadora social le pedía en el fondo que desarrollara un proyecto con el trabajo de los trabajadores, porque quien aportaba eran los trabajadores (...). Entonces ahí hay un tema ético y la trabajadora social ahí no tenía ni un planteamiento al respecto” (P18: Entrevista Docente 12).

Este punto se topa con la competencia de reflexión crítica – cuestionadora, que busca auscultar lo aparente, en vistas a descubrir las estructuras profundas que condicionan y organizan una manera de actuar de las personas y de la sociedad frente a la manera de abordar los problemas sociales. Para Aquín (2004), este modelo ha propuesto resolver los problemas sociales, desde la neofilantropía que captura las posibilidades de cambio y transformación a las que se orienta esta profesión. Por lo tanto, se evidencia una contradicción, entre aquello a lo que aspira y lo que efectivamente es posible de realizar como propuestas de acción específicas en los centros de prácticas, entre otros, un docente

menciona que: “(...) hicieron cuestiones súper tradicionales” (P18: Entrevista Docente 12), frase que refuerza las escasas posibilidades de innovar que existen.

La experiencia, es similar independiente de la institución donde realizan la práctica, sea esta pública o privada, sin embargo se logran proponer acciones distintas, tal como se refuerza en el siguiente testimonio:

“(...) en el espacio de trabajo casi cero y la demanda que le hacían era aportar en la metodología, pero las chiquillas no, no aportaron por ahí, sino más bien hicieron una encuesta, para ver más bien cuál era el problema de los trabajadores” (P18: Entrevista Docente 12).

De acuerdo con los relatos de los docentes, se estaría bajo una lógica global de intervención social sobre la base del cumplimiento de indicadores, que someten a los estudiantes a exigencias de tiempo y recursos, que en algunos casos sobreexceden por una parte, incluso el trabajo acordado entre el docente de práctica y el supervisor de terreno y por otra impide instalar una práctica reflexiva. En este ámbito, el docente de práctica adquiere un rol fundamental con los estudiantes en el plano de la orientación y entrenamiento para que aprendan a negociar y a resolver conflictos, de modo de asegurar que logren desplegar al máximo sus potencialidades profesionales.

“ (...) porque el programa está estructurado, ellas no necesariamente tienen las habilidades para hacerse cargo de las sesiones en el periodo en el que están, si las prácticas fueran de ocho meses como mínimo, tal vez ellas pudieran aplicar el programa, están en el tiempo de inserción, de ver la metodología, de acompañar a las personas, son programas también súper dinámicos, porque van ingresando familias, con unas se avanza otras están recién en la etapa inicial, entonces requiere un nivel de manejo importante y difícilmente en tres meses lo logran” (P18: Entrevista Docente 12).

También en la cita anterior, se evidencia una limitante que involucra directamente el diseño del plan de formación de la carrera, en particular, se cuestiona que la práctica profesional dure un semestre, ya que se estima insuficiente puesto que los procesos de intervención profesional requieren de permanencia y tiempo en las instituciones para que se logren aprendizajes más complejos e integrales, que permitan que los estudiantes asuman trabajos más complejos.

4.3.5.3 Comprensión de la Supervisión

Para este núcleo de supervisores, la tarea central se orienta a fortalecer la competencia reflexiva de los estudiantes, en dos líneas por una parte, para que puedan intervenir reconociendo los derechos de las personas y comunidades y, por otra como producción de conocimiento. En este sentido se reconocen los momentos reflexivos planteados por Schön (2010). El primero de planificación de la acción, en segundo de toma de decisiones en la acción y el tercero luego de finalizado el proceso como posibilidad de producción de conocimiento.

Diversos autores, han advertido que ha reflexionar se aprende, como plantea Perrenoud Para que lo anterior se logre, tal como lo plantea Perrenoud (2007), requiere de disciplina y constancia en el tiempo. Según lo declarado por los docentes entrevistados, de práctica entrevistados, la supervisión se orienta a la reflexión crítica del desempeño profesional incorporado en este proceso categorías teóricas, criterios éticos y la experiencia previa.

La intencionalidad anterior exige contar con espacios sociales que brinden posibilidades de adquirir experiencias de aprendizajes relacionadas con el fortalecimiento de una actitud indagativa reflexiva, más amplios que la universidad, para que aporten categorías de análisis de los escenarios socioculturales y político actuales, tal como se indica en el siguiente testimonio:

“(…) faltan espacios de discusión política en general del país que también podrían ser insumos para que ellos piensan (…) no hay eso y la academia no es suficiente”
(P 2: Entrevista Docente 9).

Se estima que al llegar desprovistos, los estudiantes de estas experiencias, previas se les hace difícil el proceso de formación profesional y sobre todo el desarrollo de la competencia reflexiva, que trascienda hacia una práctica reflexiva, luego de su paso por la universidad.

Para algunos docentes, en lo concerniente a esta competencia reflexiva, se adquiere en el sistema de educación formal al que asistió previamente y en el contexto de educación no formal e informal donde se ha venido desarrollando, como es la familia donde creció, el barrio, los amigos y el contexto social en general; sin embargo en el caso chileno no estaríamos en un escenario social propicio para ello, tal como queda respaldado en el siguiente testimonio:

“(…) yo creo que más por estas cosas, por mayor acceso a redes de reflexión, a redes de conocimiento, que te las dan eh los lugares donde estudiaste, tu enseñanza media, eh básica, que te las da la familia que te dan los accesos a otros espacios, que hacen que puedas tener ese como insumo y eso no se mucho se obtiene encuentro

que es difícil” (P 2: Entrevista Docente 9).

Resulta interesante profundizar en el concepto de “Redes de Reflexión” que aporta el docente anterior, reconociendo con ello, que los estudiantes participan en diversas instancias que les permite ampliar el repertorio de aprendizaje al encontrarse con otros; en estos sentidos las TIC pueden constituirse en aliadas para producir conversaciones e intercambios que logren mayores niveles de cohesión social.

Faltaría entonces, vincular a los estudiantes a estas redes de conversaciones, donde se articulan personas, agrupaciones, movimientos que se conecten en torno a bien común. Sin embargo, para que ello ocurra, es necesario como plantea una de las docentes entrevistadas

“(…) es estar alerta, querer aprender, querer buscar, tener en definitiva una inquietud y curiosidad intelectual, pero también con oportunidades” (P 2: Entrevista Docente 9).

Por otra parte, reconociendo la segregación de la sociedad chilena, aspecto que se repite en las universidades reproduciendo una “homogeneidad cultural en las universidades” (P 2: Entrevista Docente 9), traducida en la configuración de un perfil de estudiantes que poseen “un mismo origen, que tiene vivencias parecidas” (P 2: Entrevista Docente 9), que en el caso de esta carrera los estudiantes provienen mayoritariamente, de tres comunas de un total de 35 que conforman la Región Metropolitana (Caracterización de los estudiantes, UCSH - 2015), se hace aún más necesario integrarlos a diversas redes profesionales que les permitan ampliar los espacios de formación.

Se estima que esta homogenización cultural, afecta incluso la posibilidad de potenciar el desarrollo de competencias más críticas, ya que estaría obstaculizando el intercambio sociocultural más amplio en los espacios universitarios. En el siguiente relato se manifiesta lo anterior:

“(…) la circulación de visiones críticas que justamente pueden poner en cuestión los sentidos comunes de unos y de otros que es justamente lo que pasa yo estoy convencida que la homogeneidad cultural atenta contra la posibilidad de levantar críticas, reflexionar, dificulta más trabajar la diversidad, la tolerancia, el respeto, porque uno se queda con sus visiones crítica” (P 2: Entrevista Docente 9).

Aparte de la constatación de que se forman en espacios homogéneos cultural y económica; se tiene la apreciación de que luego se van a integrar a empleos con similares características, dificultando que se cumpla la promesa de integración social, sobre todo, en

sociedades como la chilena altamente segmentada, principalmente, en la ciudad de Santiago (Alvarez, 2013). Entonces, lo que se observa es la reproducción de sentidos comunes, donde existen escasas posibilidades de encontrarse con un otro diferente que posea experiencias distintas y que aporten categorías desde otros puntos de vistas. Por añadidura, al ser el discurso recursivo, difícilmente, los estudiantes en formación, en su vida cotidiana, logren integrar nuevas categorías que les permitan ampliar la mirada del mundo, desde sus vidas cotidianas.

En el siguiente relato, se reafirma esta lectura que limita las posibilidades de avanzar hacia una reflexividad crítica que permita romper, no solo con el sentido común, sino que también, con análisis que tienda a desgajar con estas estructuras de desigualdad que afectan la interacción socioeducativa, tal como es reafirmado en el siguiente testimonio:

“(…) y después se van a espacios laborales, que también son homogéneos en su gran mayoría, entonces, en un momento, hay reproducción de sentidos comunes” (P 2: Entrevista Docente 9).

Otro elemento importante a considerar, lo aporta otro docente cuando señala que los estudiantes solo alcanzarían a desarrollar un nivel básico de reflexión que corresponde a nivel descriptivo de la experiencia de la práctica; lo anterior respondería a los tiempos que se consideran para este proceso, los cuales se estiman que son acotados y habría que responder, a su vez, a múltiples exigencias de plazos y fechas, que la más de las veces no logran ajustarse de manera flexible a los reales requerimientos y exigencias de los centros de prácticas.

Además de las experiencias personales previas de los estudiantes, se topa con las exigencias propias del proceso que se concentran en la elaboración de planes de trabajos y evaluaciones, que tensionan el desarrollo de procesos educativos que requieren de tiempo para que se produzcan reflexiones y aporten a la producción de un saber propio de la profesión.

En el siguiente relato, se reafirma esta tensión que se manifiesta, entre, las inquietudes de los estudiantes, las exigencias de las instituciones y también del proceso académico, siendo necesarios regular los tiempos destinados a las distintas fases del proceso de práctica:

“(…) Por su parte, el docente se deviene en dar respuesta a esas aspiraciones y generar espacios de reflexión entre los estudiantes respecto de su quehacer; empero, el período de inserción pareciera extenderse exageradamente para encontrarse luego con la búsqueda desesperada de elaboración de los Planes de Trabajo por parte de los estudiantes; para luego caer en un rápido intento por acompañar

metodológicamente las iniciativas e intervenciones sociales que ellos desarrollan, aterrizando bruscamente en el cierre de semestre y el requerimiento por elaborar una reflexión en torno a lo desarrollado” (P 3: Entrevista Docente 8).

Se reconoce como posibilidad de fomentar la reflexión crítica, la incorporación de la investigación como parte del ejercicio profesional, ya que permite dar cuenta del proceso de intervención desarrollado de una manera organizada y reflexionada (colaborando con la legitimidad de esta profesión, como una disciplina de las ciencias sociales). Es importante reforzar este tipo de prácticas, aunque se reconoce que son escasos los espacios que las potencian, o más bien, que los empleadores, las consideren como parte de las competencias profesionales que un trabajador social puede realizar, tal como queda plasmado en el siguiente relato:

“(…) pero si uno se plantea esto como una disciplina que tiene incorporado un aspecto que es más de investigación de conocimiento de lo que estás haciendo, creo que eso van a ser de aquí muy poco, en otros espacios” (P 2: Entrevista Docente 9).

Lo anterior se debe a que existen expectativas, tanto de los empleadores como de los destinatarios de la acción profesional, de los profesionales del trabajo social, en particular esperan que se ocupen de solucionar los problemas que afectan a las personas y comunidades, de manera inmediata. También existe una construcción social a la que debe responder la profesión, que no se relaciona directamente con la producción de conocimiento. Por lo tanto, lo que predomina es una noción instrumental que perdura en el imaginario colectivo, que ha sido difícil de romper.

Otro punto que abordan los docentes supervisores y que fue posible identificar, en el análisis cualitativo, son algunas estrategias que usan los docentes que pueden contribuir a que los estudiantes integren y articulen los conocimientos que adquieren durante la formación, en función del proceso de intervención que desarrollarán en los centros de prácticas.

Uno de los docentes, señala las acciones concretas que implementa con sus estudiantes, las recoge de antiguas prácticas pedagógicas desempeñadas, especialmente, una denominada laboratorio, donde la base era el aprender haciendo y la experimentación, asociada a búsqueda de alternativas para enfrentar problemas específicos de la actividad. En el siguiente relato se expresa esta experiencia pedagógica:

“(…) estoy usando más la parte de laboratorio, yo creo que sería sumamente importante una revisión desde la práctica, desde la misma cátedra y tomar lo antiguo y rico de los laboratorios, no sé del 2001, 2002 e implementarlo a la vez dentro de la

práctica, considero que más que los textos que le han pasado durante 4, 5 años en los ejercicios de las prácticas son súper útiles” (P 1: Entrevista Docente 14).

Por cierto, se evidencia la necesidad de revisar la manera cómo se trabaja curricularmente, la relación entre los conocimientos teóricos y el uso de éstos para enfrentar los desafíos del ejercicio profesional, dicho de otro modo se abre la pregunta por las metodologías de enseñanza – aprendizaje en las actividades previas a la práctica profesional. La interrogante no está en el saber conocer, sino que, en un saber hacer con ese conocimiento, por lo tanto, como estipula un docente: “(...) no estamos teniendo reflexión respecto a los recursos metodológicos que estamos utilizando para realizar el trabajo social entonces” (P.17: Entrevista Docente 13).

Se aprecia que, efectivamente, no se estaría abordando con el énfasis suficiente y necesario aquellas competencias que se relacionan con un saber hacer. Este mismo docente agrega:

“(...) yo me he dado cuenta en mí en el otro ámbito de formación que no les estamos enseñando cómo se hace y yo creo que eso es algo que hay que reflexionar” (P.17: Entrevista Docente 13).

Esta debilidad, también se refleja en los equipos de profesionales que están interviniendo en distintas áreas, en quienes se observa también falta de dominio en competencias del saber hacer. Una de las explicaciones que otorgan los docentes de prácticas se debe a que se estaría enfatizando la teoría, tal como queda reflejado en el siguiente relato:

“(...) que a mí me parece súper bien que tengamos todo un elemento teórico a la base pero cuando tu conversas con los equipos profesionales que a mí es lo que más me te dicen (...) cómo lo hago” (P.17: Entrevista Docente 13).

Aludiendo directamente a un campo metodológico que estaría siendo insuficientemente investigado de manera transversal, ya que este mismo docente indica que “(...) eso te aparece en educación, en salud, en todos lados y los equipos no saben cómo se hace” (P.17: Entrevista Docente 13).

En este sentido, se plantea un desafío importante para la formación de los trabajadores sociales en esta carrera, sobre todo, cuando el modelo de formación de esta universidad y también el plan de formación, acogen el enfoque por competencias que obliga justamente a

incorporar un rediseño de la docencia que se sitúe en el aprendizaje de los estudiantes desde la articulación entre un saber ser (adecuación al mundo del trabajo, principalmente relacionales), un saber conocer (actitud indagativa – dominio teórico) y un saber hacer (que implica dominio metodológico orientado a resolver los problemas de la práctica profesional).

4.3.6. Comprensión de la práctica profesional

La comprensión que se tenga de la práctica profesional, interviene en la definición de las estrategias didácticas que desarrollan los docentes. Entre los puntos que se abordan, aparte de comprensión de la práctica, la formación de la competencia reflexiva.

Tal como lo plantea la literatura (Schön, 2010; Smith, 2003; Hevia, 2005, entre otros), el concepto de práctica tiene diversas acepciones, aspecto que es coincidente con lo manifestado por los docentes, pues se reconoce como un espacio de aplicación, de ejecución, de ejercitación, de aprendizaje y de visibilización de los conocimientos adquiridas durante el proceso de formación.

A propósito, la práctica profesional se concibe como un espacio formativo de síntesis del proceso educativo, donde se conjugan un conjunto de aprendizajes, que traducidos a lenguaje de competencias, se ponen en juego, de manera articulada, aquellas relacionadas con un saber hacer, un saber y un saber ser en contexto, como se aprecia en el siguiente testimonio:

“(…) se supone que lo hemos definido como un espacio donde, los chiquillos puedan ejercitar las competencias, no sé si ejercitar, pero sí poner en juego las competencias, que han ido adquiriendo en su proceso de formación” (P 2: Entrevista Docente 9).

Respecto del saber ser, se trata que alcancen “comportamientos” profesionalmente esperados en trabajo social, tal como es expresado por un docente se: “(…) espera que los chiquillos se comporten de cierta forma, en su práctica” (P 2: Entrevista Docente 9).

En un ámbito procedimental, se espera que logren elaborar proyectos sociales y sistematizar propuestas de intervención y también alcanzar el dominio de competencias cognitivas como son el conocimiento de enfoques de intervención profesional, como se menciona a continuación:.

“(…) desde todo punto de vista las cognitivas, las procedimentales, las actitudinales, que puedan aplicar procedimentalmente lo que han aprendido en término de elaboraciones, de proyecto, de sistematizaciones, de que se yo de formalizar procesos y que puedan hacerlo también, a la luz de ciertos enfoques” (P 2: Entrevista Docente 9).

Tal como se puede apreciar en el siguiente fragmento, se considera que este nivel de práctica facilita visibilizar y evaluar las competencias que efectivamente han adquirido los estudiantes; por lo tanto, es valorado como un espacio privilegiado para evidenciar los niveles de logro del perfil de egreso de la carrera, tal como queda de manifiesto en el siguiente relato:

“(…) La Práctica Profesional está en directa relación con un proceso de evidenciar las competencias profesionales adquiridas por los estudiantes a lo largo del proceso de formación” (P 3: Entrevista Docente 8).

En síntesis, la práctica como actividad curricular, es valorada como un espacio de actuación profesional, que se despliega durante el proceso de formación, que permite modelar y orientar el ejercicio de la profesión desde la intencionalidad e interpretación que realizan los docentes. Al respecto, uno de los relatos se indica:

“(…) eso es lo que uno esperaría como un espacio privilegiado, diría yo, para insertarse en un espacio y poder actuar en ese espacio” (P 2: Entrevista Docente 9).

Se constata un enfoque deductivo de la práctica, (Korthagen, 2010), donde los estudiantes ejecutan los aprendizajes alcanzados durante la formación en interacción con un contexto de intervención situado; consecuentemente, en palabras de Hevia (2005), sería una instancia de aplicación de lo aprendido a situaciones específicas, denominado también por Carlson como “de la teoría a la práctica”. En la figura nº 7 se representa esta concepción de la práctica.

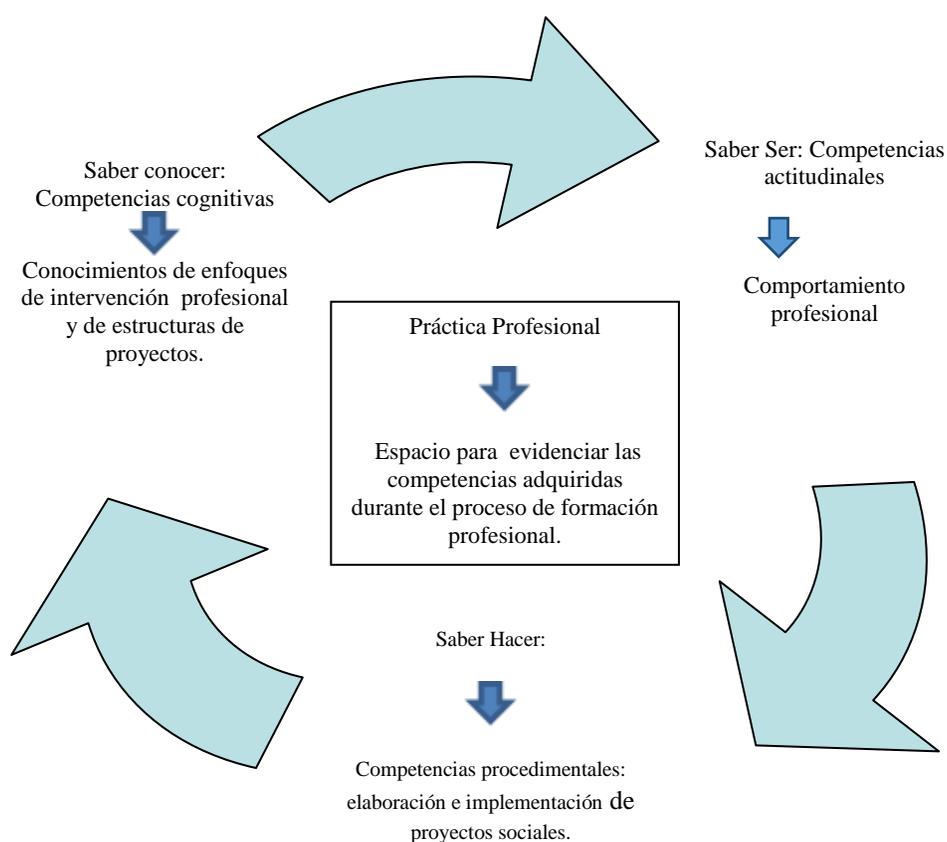


Figura nº 7: Concepción de Práctica profesional

4.3.7 Tensiones de la Práctica

4.3.7.1. Expectativas de los estudiantes versus requerimiento de las instituciones

Una tensión importante es lograr consensuar las expectativas del estudiante con los requerimientos de las instituciones donde realizan la práctica, que se traduce por ejemplo que en algunas instituciones existen restricciones para el trabajo que desempeñan. Aunque este es un tema que es abordado en la supervisión, produce una tensión que se traduce en una sensación de desmotivación, que no siempre es fácil de revertir, sobre todo, cuando se evidencia la subordinación de unas profesiones por sobre otras, tal como es reafirmado en el siguiente testimonio:

“(…) pero el que quedó, profundamente desilusionado y deprimido, porque en el fondo, lo que, lo que él entiende, es que hay una gran subordinación del trabajo en los profesionales del área de ciencias sociales a la tarea de los fiscales” (P 4: Entrevista Docente 15).

Este aspecto parece contradictorio con la propuesta de práctica profesional de esta carrera, que busca que los estudiantes sean pro-activos y ejerzan liderazgo en los procesos de intervención profesional. Entonces, cabe formular la pregunta ¿cómo responder al perfil esperado en instituciones y con equipos de trabajo que se relacionan desde la subordinación entre las profesiones? Una posible respuesta es atender al perfil de las instituciones de práctica seleccionadas, resguardando que se definan en consonancia con el perfil de egreso de la carrera.

Comprendiendo que la práctica en términos amplios “son los modos de actuar y de relacionarse que las personas despliegan en espacios concretos de acción” (Programa de Las Naciones Unidas, 2009:15). Los docentes señalan que desde estos espacios microsociales, donde la variable política, es una tensión permanente que se expresa en el desempeño cotidiano de la profesión, en particular, en instituciones municipales, que se caracterizan en el ámbito social, por un tipo de trabajo social vinculado a la implementación de programas sociales, donde el énfasis y la prioridad que se otorga a cada uno de ellos dependen de las fuerzas políticas, donde no siempre se responde a las necesidades de los ciudadanos.

Por lo tanto, la situación descrita enfrenta a los estudiantes con dilemas éticos, que si bien son considerados una fuente de aprendizaje, impactan en el ejercicio de la profesión y por sobre todo, en la vida de las personas más pobres que son con quienes trabajan los estudiantes que están en práctica profesional. En el siguiente párrafo un docente señala estos temas,

“(…) eso mucha desilusión, están súper impactadas como por la variable tipo de liderazgo (…), hay una mala implementación de las políticas, ellas han tenido que salir a reestructurar comités, porque hay recursos aprobados para ampliación y reparación de viviendas, y nadie hace esa pega, recursos importantes para ampliar tu vivienda, para repararla, mucha demanda y nadie se hace cargo cosas como esa, dramático del punto de vista ético” (P 4: Entrevista Docente 15).

4.3.7.2 Entre una profesión imaginada y otra ejercida

En este sentido, se levanta una profunda crítica a la profesión y a la capacidad de influir en este ideario de transformación y cambio social al que se orienta la formación de los trabajadores sociales, en estos contextos políticos, donde lo que prima no es el bien común.

Por otra parte, los docentes también perciben que durante el proceso de formación los

estudiantes construyen un tipo de trabajo social “ideal”: Por lo tanto, se identifica una tensión entre una profesión imaginada y otra ejercida que al parecer no estarían dialogando entre sí, como lo exige un modelo de formación por competencias.

Tal como ya se ha señalado en la práctica “se articulan las orientaciones y normas generales de la sociedad, las instituciones y las organizaciones, con las motivaciones y aspiraciones particulares de los individuos” (Programa de Las Naciones Unidas, 2009:15), por lo tanto, es necesario que los estudiantes diferencien y comprendan los elementos y subjetividades que subyacen en el ejercicio específico de la profesión, donde se produce la interacción entre los niveles micro y macro sociales (Brofebrenner, 1987), de manera que logren explicar los comportamientos de las personas e instituciones desde las expectativas, intereses y motivaciones para involucrarse en procesos de cambio social, más que desde la apatía inconsciente, incluso analizando la contradicción como parte del proceso entre un determinado estilo de vida y la posibilidad real de transformación.

La comprensión de estos procesos es compleja para los estudiantes, que a juicio de los docentes, vuelcan su desencanto hacia la formación recibida, tal como se puede apreciar en el siguiente texto:

“(…) aunque hay algunos que les cuesta todavía que tienen una profunda crítica al trabajo social, ya que en el terreno se dan cuenta que no todo es tan ideal, tan romántico, ya que muchas veces uno puede intervenir pero los sujetos de intervención son súper rígidos, no se pueden mover, en esas cosas los chiquillos se entrampan, ahora dentro de este mismo proceso también les hacemos ver que eso es normal que todos somos seres humanos, que unos quieren el cambio y a otros les va a costar más, aunque algunos no lo quieren también” (P20: Entrevista Docente 10).

Este tema, es interesante como punto de partida para reflexionar sobre las tareas y funciones que muestra socialmente la profesión en la sociedad chilena, sobre todo, porque su campo laboral se desarrolla en la implementación de políticas y programas sociales, tanto en organismos públicos como privados.

Esta última idea, se refuerza con el testimonio de otro docente, cuando explicita la tensión que le produce a los estudiantes y también en su calidad de supervisor docente, acompañar un trabajo social que se constriñe en las estructuras y culturales institucionales, que rompe con este ideario de cambio social.

“(…) los chiquillos les cuesta más, porque como te digo vienen con todo este cerco de conocimientos, de romanticismo de que quieren cambiar el mundo y muchas

veces no es así, porque además se encuentran con estructuras institucionales que son súper fuertes, entonces ellos no pueden llegar y romper eso y eso es lo que les cuesta” (P 20: Entrevista Docente 10).

4.3.8. Relación universidad campo laboral desde la práctica profesional

Las posibilidades de inserción laboral de los estudiantes, depende de un conjunto de variables que sobrepasan a las meramente académicas. Estudios han demostrado que las redes que posea cada persona, en el caso chileno, tienen mayores niveles de incidencia que el mérito. Por lo tanto, más que ser bueno o excelente en un área, es importante contar con los vínculos necesarios para ingresar al mundo del trabajo.

Mientras que, uno de los docentes entrevistados, señala que las posibilidades de empleabilidad, dependen de los desempeños de cada estudiante y de las oportunidades laborales. Por lo tanto sería un tema heterogéneo, tal como es señalado en el siguiente relato:

“(…) Mire, yo voy a partir diciendo que, hay una heterogeneidad importante diría yo en relación a los desempeños de los chiquillos, y, por lo tanto, sus probabilidades de inserción laboral” (P 4: Entrevista Docente 15).

Por lo tanto, una variable importante, se refiere al contexto, en particular a, las ofertas de trabajo al momento del egreso del estudiante. En el siguiente relato de una docente de práctica, que también ha supervisado estudiantes en terreno, se manifiesta la precarización de los espacios laborales para el trabajo social:

“(…) a nosotros nos encantaría haber recibido a un montón de chiquillas, pero no tenemos espacio, o sea es un programa que a duras penas se financia, hacemos un esfuerzo enorme para sostener la planta que somos 19 personas, me entiendes, entonces el mercado laboral está complejo, yo creo que ahí la escuela tendría que hacer otro tipo de sondeo, para ver donde hay posibilidades de inserción de estudiantes” (P18: Entrevista Docente 12).

Por otra parte, se señala que en instituciones que “administran” varios programas al mismo tiempo, existirían mayores posibilidades de empleabilidad temporal o permanente, ya que constantemente se están produciendo algunos cupos de trabajo. Tal como se señala en el siguiente relato, los integrantes de los equipos institucionales observan el desempeño de los estudiantes e invitan a trabajar con a quienes han logrado los mejores resultados. Por lo

tanto, la incorporación al mundo del trabajo es compleja y variable y depende de varios factores, tal como se puede apreciar en el siguiente texto:

“(…) En varios casos a lo largo de estos años efectivamente han logrado inserción laboral. Ello depende también de las instituciones, en el sentido que cuando son instituciones que administran programas que requieren equipos grandes, siempre están observando a los estudiantes durante su desempeño y luego son llamados, conforme a su rendimiento, a incorporarse laboralmente” (P 3: Entrevista Docente 8).

Como se mencionó anteriormente, un aspecto de interés y factible de intencionar, es considerar que los estudiantes realicen la práctica profesional en instituciones más complejas con diferentes líneas y niveles de ejercicio de la profesión las cuales, además de tener mayores posibilidades de trabajo, también brindan movilidad, entre áreas, facilitando con ello el desarrollo de competencias de empleabilidad más amplias.

Lo anterior es reforzado por otro docente, quien agrega que en la medida que se van generando puestos de trabajo, van incorporando a los estudiantes a los equipos, incluso desde antes que finalicen la práctica, sobre todo cuando ha sido reconocido el aporte al desarrollo del trabajo.

Por otra parte, asumiendo los desafíos que aborda la educación universitaria del siglo XXI de vincular la formación con el empleo; esta carrera posee una estrategia no visibilizada ni tampoco sistematizada, que fue posible rastrear a partir de la revisión de fuentes secundarias, y opera desde hace más de cinco años.

Tal como señala Alles (2003), se trata de incentivar “una actitud de búsqueda” en los estudiantes, con el fin de potenciar las competencias de empleabilidad. Como punto de partida se abrió la posibilidad de que los estudiantes gestionen los centros de prácticas que son de su interés y que además los motive a continuar perfeccionándose o bien logren un cupo de trabajo.

En ese caso, existe un procedimiento escrito, que se inicia con una reunión que es realizada desde la coordinación con los estudiantes que prontamente iniciarán la práctica profesional. Se trata de la presentación formal de un centro de práctica que, debe cumplir con un conjunto de requisitos que están claramente establecidos en un protocolo (Fuente: Trabajo Social, 2010), que debe ser estudiado y aceptado por la carrera; por ello requiere ser presentado, al menos con dos meses de anticipación. A continuación es presentada una síntesis del documento:

1. En reunión se les explican los criterios, requisitos que deben cumplir y plazos respectivos.
2. Vencido los plazos desde la coordinación se analizan los antecedentes presentados por los estudiantes.
3. Estos antecedentes, en conjunto con la Dirección de la Escuela, con quien se toma la decisión si ha sido aceptado, rechazado la solicitud o bien se requieren más antecedentes.
4. Se informa por escrito la decisión tomada a los estudiantes.
5. Se informa a la institución respectiva de la aceptación y se envía documentación para formalizar el acuerdo de trabajo.
6. Se dialoga con los docentes de prácticas para asignarles el o los centros respectivos.
7. Se informa a los estudiantes el docente con quien debe inscribir la práctica.

Un docente que ha trabajado con los estudiantes que han presentado centros de prácticas, destaca:

“(…) a mí por primera vez este año me tocaron estudiantes que hacen prácticas auto gestionadas en empresas, en el mundo del bienestar, del área recursos humanos y bienestar y eso ha sido súper valorado” (P 4: Entrevista Docente 15).

Una de las ventajas que se evidencia, es el nivel de proactividad con el que se asumen el proceso de práctica profesional, sobre todo cuando los centros de prácticas abordan temas que no han sido tratados previamente en el plan de formación de la carrera y, por lo tanto, requiere de esfuerzo y perseverancia para destacarse profesionalmente, tal como se indica en el siguiente texto:

“(…) para mi sorpresa, las tres estudiantes que han estado en ese rubro han sido las más destacadas, yo digo más destacadas en el sentido de que, han hecho un esfuerzo súper relevante por, gestionar ellas mismas, saberes, conocimientos, información, procedimientos un buen desempeño, (...) y lo han hecho súper bien, y en ese sentido una experiencia interesante, han aprendido de todo y rápido, o sea, desde gestionar licencias médicas, hasta hacer diagnósticos organizacionales de clima, pasando por toda la normativa jurídica que hay detrás de ese mundo: código laboral, legislación en previsión social, accidentes del trabajo, enfermedades profesionales etc.” (P 4: Entrevista Docente 15).

De acuerdo a estas últimas apreciaciones vertidas, un punto interesante y que es coherentes con el perfil de egreso de la carrera de Trabajo Social de UCSH, como son el aprendizaje

permanente, iniciativa y la proactividad, estarían siendo mejor cumplidas con esta modalidad de búsqueda de centros de práctica de las estudiantes, que desde la oferta académica realizada por la carrera, donde se visualizan varias dificultades, incluso de tipo ético, tal como se indicó anteriormente.

4.3.9. Sugerencias

En esta carrera surgen un conjunto de sugerencias para mejorar el proceso global de la práctica. Destacaremos alguna en los próximos apartados.

4.3.9.1. Diseñar e implementar una propuesta de formación para los supervisores de terreno

El desarrollar una propuesta de formación con los supervisores de terreno, orientada a mejorar la supervisión en terreno y una segunda en el perfeccionamiento en técnicas de acompañamiento y actualización disciplinar.

Respecto de la formación de los supervisores de terrenos, se constituye en un desafío, puesto que de acuerdo con la información recabada, el trabajo que realizan los supervisores de terreno es voluntario, no obstante, ellos poseen un rol trascendental, ya que son los que orientan in situ las propuestas de intervención de los alumnos. En aquellos casos que éste no conduce el proceso o es más flexible, de acuerdo con lo señalado por una de las docentes entrevistadas, sería más complejo definir la práctica profesional.

4.3.9.2 Diseñar e implementar una propuesta de formación para los docentes de práctica

Por su parte la formación de los docentes de práctica, que en el caso de Chile no existe una modalidad sistemática en este campo, solo la experiencia de haber sido supervisado y la inducción inicial que se hace desde la coordinación académica de la carrera. Para los docentes que ingresan a la docencia de la supervisión de la práctica, no es un tema sencillo, sino que está lleno de inquietudes que poco a poco se resuelven, a partir de la experiencia, tal como se indica a continuación:

“ (...) porque a mí me pasa que es súper difícil entrenar una metodología de acompañamiento si hace mucho tiempo no estaba acompañando a alguien entonces, creo que ahí hay algo que mirar en términos de que ese acompañamiento no sé si se puede hacer solo desde una cuestión más cognitiva, más académica, sino que

afectivamente, tiene que pasar también por la propia experiencia laboral de los supervisores a mi juicio, como esa experiencia a los supervisores igual esta como lejana, porque hay docentes que hace rato que no están en el terreno a eso me refiero” (P17: Entrevista Docente 13).

Sin embargo, dada la complejidad de los campos que aborda la supervisión de la práctica, es que se demanda un proceso de formación previo, donde al menos se reconozcan que existen cuatro áreas que son ineludibles de considerar en todo proceso de intervención: Una de ellas, es la relación desarrollo personal y profesional. La segunda se refiere al dominio metodológico y teórico, y la tercera a la reflexión ético valórica que, desde escenarios situados interpelan a los contextos globales, fomentando el desarrollo de competencias reflexivas- críticas. Y finalmente, la cuarta, en lo que respecta a, los contextos y culturales institucionales que median en la intervención (Ver figura nº8). En este sentido trabajar desde la ecología del desarrollo humano resulta interesante (Bronfenbrenner, 1987).

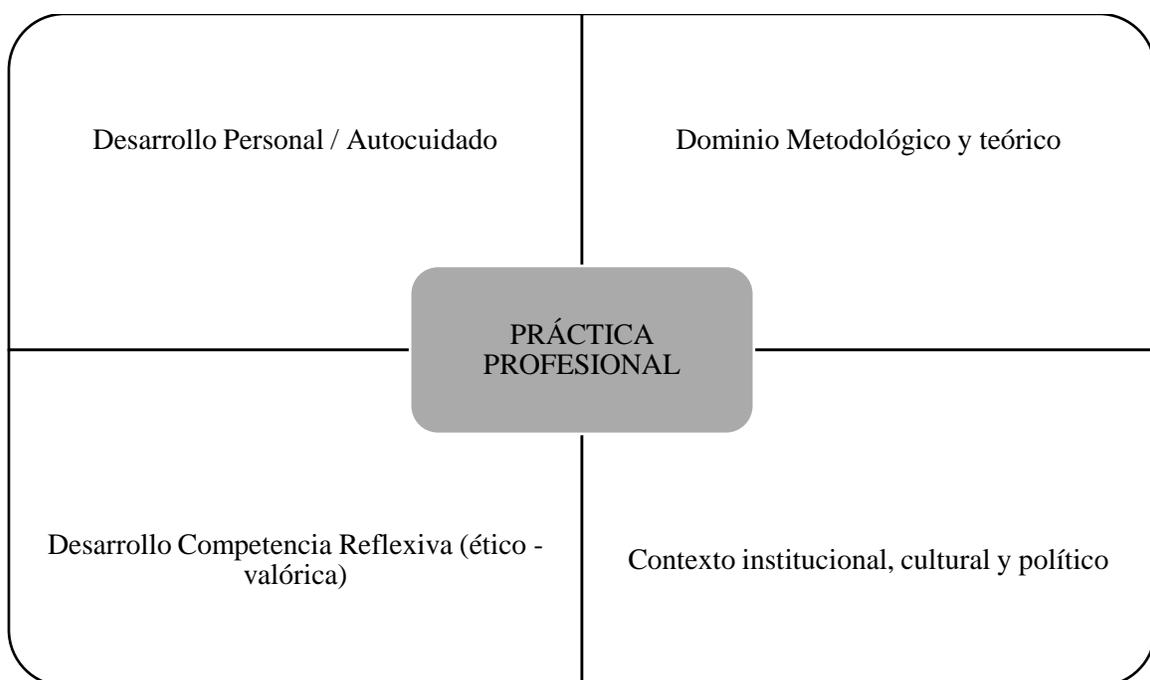


Figura nº 8: Campos de la Supervisión

Por otra parte es menester que los docentes de práctica, estén en permanente actualización de sus conocimientos, integrando nuevos saberes y analizando las permanentes tensiones, producidas por las constantes transformaciones sociales.

En actividades curriculares como las prácticas, ésta necesidad es cada vez más fuerte, considerando que los docentes y estudiantes intervienen en situaciones sociales complejas, cuya constante es el cambio permanente. A su vez, la complejidad de los temas sociales

interpela de manera constante los conocimientos y saberes de los docentes de práctica, quienes permanentemente se tienen que actualizar. Sobre todo, quienes se vienen integrando a la docencia universitaria, puesto que es una responsabilidad que amerita ser abordada con prontitud, tal como se puede apreciar en el siguiente texto:

“De todas maneras, para mí este proceso por ser la primera experiencia al principio estaba un poco inquieta en el sentido de que a lo mejor pensaba que me iba a quedar un poco grande la tarea y porque también siento que me hacen falta algunas herramientas, más teóricas de ciertos enfoques, los enfoques que se están hablando hoy día en trabajo social, y en ese sentido y siento que al poco andar de este casi dos años que llevo en esto tengo que hacerlo si o si” (P19: Entrevista Docente 11).

Aunque los docentes posean la experiencia laboral suficiente y dominen temas propios del ejercicio profesional, la necesidad de actualización y de formación, es una responsabilidad ineludible que amerita ser integrada como parte de las tareas permanentes de la docencia de la formación práctica. En este sentido, un plan de perfeccionamiento debe ser parte de la política institucional, como una de las estrategias de mejoramiento continúa de la calidad de los procesos de enseñanza - aprendizaje.

4.3.9.3 Incorporar una línea de desarrollo personal y autocuidado

Otra sugerencia es la incorporar una línea de desarrollo personal y autocuidado, teniendo en consideración que las exigencias de la práctica y en particular el tipo de problemáticas que abordan los estudiantes, “gatillan” procesos personales, que a veces no tienen resueltos y que afloran muchas como parte de la intervención profesional con terceros. Este aspecto genera tensión no solo para ellos como estudiantes, sino que también para todos los involucrados en el proceso (supervisor de terreno, destinatarios). Por lo tanto, la asesoría o acompañamiento del docente de práctica es primordial para definir si el alumno se encuentra en condiciones de continuar la práctica profesional, requiere cambio de centro, o bien definitivamente, es pertinente suspender el proceso de formación para que aborde aquellas resistencias y dificultades que están obstaculizando finalizar esta etapa. Aunque este tipo de situaciones, es menos frecuente en este nivel de práctica, también suele ocurrir, tal como queda refrendado en el siguiente extracto de una de las entrevistas realizadas:

“(…) pero lo he visto en la profesional y en la intermedia, y es que las chiquillas se han encontrado con situaciones de ellas personales no resueltas, temas de violencia intrafamiliar, temas de carencias de afecto, maltrato, abandono etc. y eso les ha costado, tengo una chica particularmente que no es que se cuestione la práctica, se

ha cuestionado su vida” (P 4: Entrevista Docente 15).

Dentro de las acciones que desarrollan los docentes para abordar este tipo de situaciones es la orientación para que los estudiantes acudan a especialistas que les permita trabajar por ejemplo los problemas de violencia y maltrato sufrido por algunos de ellos, antes de que comiencen a ejercer la profesión. También, dialogar abiertamente en los talleres de supervisión de la práctica, analizando la incidencia del crecimiento personal en los procesos de intervención, tal como queda refrendado en el siguiente texto:

“ (...) entonces, una de las tareas que yo les he dejado, que lo he tenido que hablar abiertamente en los grupos en los talleres es que una tarea a mediano plazo es que ellas, tienen que tratar esos temas en el fondo porque o si no igual, yo le digo esto es un apresto a la vida laboral, entonces, que va a pasar cuando ya de frentón tengan a la mujer ahí violada, abusada etc. como lo manejan y de verdad se sienten que no tienen esa capacidad realmente, las chiquillas lo abran y hablen el tema abiertamente al grupo” (P 4: Entrevista Docente 15).

4.3.9.4 Tiempo disponible para realizar la práctica versus los niveles de exigencias

Relacionado con lo anterior, y de acuerdo con el análisis realizado, los docentes estiman que el tiempo destinado a la práctica profesional en el plan de formación es insuficiente. Se percibe que al ser tan breve, los estudiantes se centran en terminar lo antes posible para lograr obtener su título profesional, que los habilita para incorporarse al mundo del trabajo, por lo tanto, se perciben cansados, tal como se puede apreciar en el siguiente relato:

“De terminar luego la práctica, de dar luego el examen, como que siento que están desgastadas desde cierto sentido, como que había un desgaste mayor y no sé si eso se usa como excusa” (P19: Entrevista Docente 11).

Lo anterior se puede interpretar que este nivel de práctica dura un semestre, período en el cual los estudiantes deben diseñar, implementar y evaluar un proyecto de intervención. Una vez finalizado este proceso, preparan el examen de práctica profesional que rinden en forma individual. A propósito, elaboran un informe escrito que luego presentan ante una comisión. Con la aprobación de este último ejercicio evaluativo, obtienen el título profesional de trabajador/a social, por lo tanto, es comprensible que consuman un alto grado de energías para terminar este proceso.

Sin embargo, es atendible que esta práctica sea revisada, a fin de coordinar adecuadamente

los tiempos, en virtud del nivel de exigencia que involucra, considerando como señala un docente que sería para ella “(...) un tema crítico” (P18: Entrevista Docente 12) la variable del “tiempo”. De esa manera se realiza una estimación de algunos de los pasos, como es la etapa de inserción, donde describe un conjunto de ámbitos que se abordan, que requieren de al menos un mes, tal como se puede apreciar en el siguiente extracto:

“(...) la inserción en la institución requiere mínimamente un mes, porque ellos van un par de horas, entonces conocer el programa conocer la institución poder hacerse un panorama, de cómo se trabaja, cuales son los enfoques, establecer relación con los equipos eventualmente participar con algunas acciones antes de empezar a asumir algo, yo creo que requiere un mes básicamente” (P18: Entrevista Docente 12).

Un segundo docente refuerza la idea anterior, señalando que “(...) quedan muchos procesos inconclusos, las instituciones también se enojan con uno” (P20: Entrevista Docente 10).

Por lo tanto, como queda de manifiesto, respetar los tiempos de todo proceso es una necesidad que no solo afecta los aprendizajes de los estudiantes, sino que, también, entran en conflicto las relaciones humanas entre el docente de práctica y el supervisor de terreno. Como ambos pertenecen a contextos institucionales, son las lógicas de intervención profesional, las que en definitiva se contraponen, tal como queda constatado en el párrafo anterior.

**CAPÍTULO V: ANÁLISIS FUENTES SECUNDARIAS
COMPLEMENTARIAS UNIVERSIDAD 3**

Introducción

Como una manera de profundizar en la reflexión acerca del proceso de práctica y en el desarrollo de la investigación, se logró acceder a una serie de instrumentos de una de las instituciones. De las otras dos instituciones, fue complicado su acceso por razones de confidencialidad. Sin embargo, y dado que no se trata de información que puede corroborar los dichos de los entrevistados, tanto en su variante cualitativa como cuantitativa, son presentados como un capítulo diferente. En particular, se analizan tres ejes temáticos relacionados con la investigación:

En primer lugar, la evaluación del centro de práctica como espacio de integración entre teoría y quehacer profesional, en torno a la facilitación del desarrollo de competencias generales y profesionales, para lo cual se presentan resultados del documento “Evaluación centro de práctica”, en particular, de la promoción 2013.

En segundo lugar, se analiza la autopercepción de los estudiantes y de los supervisores de terreno, en torno a la generación de competencias generales y específicas en los practicantes, que les permita tanto la integración de los aspectos teóricos y prácticos, como también en torno a la reflexión permanente del proceso de práctica, tema de interés de esta investigación. Para ello, se analizaron los resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones de los supervisores de terreno y la autoevaluación en la Dimensión Competencias Generales, en su ítem: “Reconocimiento como sujeto de aprendizaje permanente”; y de la Dimensión Competencias Específicas, en sus ítems “Fomento de la participación activa de los distintos actores involucrados en el proceso de trabajo profesional”, “Sustento del quehacer profesional, en el respeto de los derechos humanos y con observancia en la ética y valores de la profesión” y, “Participación en instancias de supervisión Académica”. Para lo cual se seleccionan reactivos a preguntas asociadas a los objetivos de esta investigación.

Se excluye de este análisis la evaluación de los docentes supervisores de práctica, disponibles por la institución, con el objetivo de minimizar los efectos que conlleva una evaluación del proceso del que estuvieron a cargo de manera directa y, así, poder disminuir el sesgo en la calificación del logro de las competencias de integración teórico práctico y de la reflexión crítica, ejes relevantes de la investigación y que son de parte de las funciones del docente supervisor de práctica.

5.1 Resultados

Así, y respecto de la primera reflexión, se visualiza que para los estudiantes es también una necesidad la supervisión y acompañamiento del supervisor para alcanzar los objetivos de la

práctica profesional por los estudiantes quienes, al evaluar la supervisión en terreno, en particular ante la pregunta que se relaciona con promoción de la proactividad, algunos destacan que en algunos casos el superviso de terreno:

“(…) no promueve ningún tipo de actividad, sino que los estudiantes, en su afán de buscar un campo donde intervenir, necesitan ser proactivas y autónomas, por una características propias no porque el supervisor en terreno promueva o le interese que así lo sea” (Fuente: Evaluación Centro de Práctica, estudiante promoción 2013).

Por lo tanto, proponen que el profesional que acompaña en terreno sea supervisado, para asegurar que realmente está guiando a los estudiantes de manera adecuada, dicho de otro modo se plantea que habría que:

“(…) supervisar a la persona que guiara la práctica en terreno para ver si tiene las condiciones y cualidades para guiar a estudiantes” (Fuente: Evaluación Centro de Práctica, estudiante promoción 2013).

Otro aspecto destacado acerca de los centros de práctica es el de creación de espacios para el desarrollo de las competencias reflexivas críticas, a partir de las acciones que impulsan, aunque sea en la línea contraria de lo esperado por los estudiantes, tal como se puede apreciar en el siguiente relato:

“(…) no solo se aprende lo técnico que es importante sino también a fundamentar su diagnóstico crítico de la realidad, desde donde “las papas queman” creo que es el lugar preciso para comprender como las políticas sociales son asistenciales y como nosotros, los estudiantes y futuros profesional,e,s podemos generar alternativas” (Fuente: Evaluación Centro de Práctica, estudiante promoción 2013).

Otro de los elementos que son abordados por los estudiantes, y que es coincidente con los relatos de los docentes, analizados en el capítulo anterior, es la relación con las expectativas de las instituciones que los reciben, fundamentalmente, en torno a las horas y tiempos que efectivamente dura la práctica profesional y, también, a los niveles de exigencias, ya que algunas esperan que realicen un tipo de trabajo que impide que éste sea satisfactorio. En el siguiente relato, se destaca esta solicitud: “El que las expectativas de la institución sean realistas. (...)” (Fuente: Evaluación Centro de Práctica, estudiante promoción 2013). También se espera que “las metas y funciones del estudiante debiesen ser específicas y claras para lo breve de la práctica” (Fuente: Evaluación Centro de Práctica, estudiante promoción 2013).

Tanto desde los supervisores de terreno como desde los estudiantes, se definen algunos

temas que deben ser abordados, o al menos, dialogados con las instituciones, tal como: el trabajo en equipo y la disposición de los supervisores para orientarlos, en caso de ser necesario.

Respecto de los centros de práctica, se valora positivamente el desarrollo de la autonomía y la creatividad, así como también contar con espacios amables de labor, principalmente, con equipos de trabajo que fomenten la participación social, así como un buen clima laboral que favorezca el aprendizaje. En la lectura de los siguientes relatos, se reafirman los planteamientos anteriores:

“Es recomendable en el sentido que es una institución pública que propicia para la amplitud de conocimientos al respecto en este sentido dentro del departamento. De desarrollo social aprendí bastante sobre la intervención directa, indagar en aspectos de la orgánica municipal y el conducto regular a seguir, el clima laboral es apto ya que está compuesta por un grupo diverso que manejan variadas temáticas relacionadas al trabajo social” (Fuente: Evaluación Centro de Práctica, estudiante promoción 2013).

“(…) la oficina de protección de derechos es un excelente centro de práctica que permite consolidar los aprendizajes vistos en el proceso de formación académica teniendo presente el perfil de egreso de nuestra escuela, además es un centro que permite que el propio estudiante lleve a cabo sus ideas y diseñe dándole el apoyo y orientación en caso de necesitar colaboración. Por último, el estudiante debe ser responsable de mantener la ética profesional, ser proactivo y diligente ante imprevistos, pues el espacio de práctica lo desafía a diario a mejorar su intervención” (Fuente: Evaluación Centro de Práctica, estudiante promoción 2013).

Del mismo modo, los estudiantes aprecian positivamente aquellos espacios donde existe un adecuado clima laboral. Por el contrario, cuando es hostil, entorpece el proceso de aprendizaje de los estudiantes, tal como queda plasmado en los siguientes testimonios:

“El ambiente laboral en el que se encuentra inserto es molesto. La supervisora no llega a crear espacios de aprendizaje y de promoción a nuevas ideas” (Fuente: Evaluación Centro de Práctica, estudiante promoción 2013).

“El ambiente laboral no es grato, te piden ser pro-activo y generar nuevas ideas que al momento de llevarlas a cabo son rechazadas y anuladas. La supervisora no llega a crear espacios de aprendizaje” (Fuente: Evaluación Centro de Práctica, estudiante promoción 2013).

Finalmente, otro de los elementos que son necesarios de atención especial, dice relación con la precariedad de los contextos institucionales, que en algunos casos son precarios, con alta rotación de profesionales y falta de espacios físicos para ubicar a los estudiantes, tal como se puede apreciar en el siguiente testimonio de un estudiante de la promoción 2013:

“El equipo está en constante cambio en cuanto a los profesionales, lo que ha dificultado el trabajo y la unión de equipo, así como, también, no poseen en espacio fijo donde se puedan reunir (...) necesidad de conseguir una sala de reuniones” (Evaluación Centro de Práctica, Estudiante promoción 2013).

En la misma línea, pero asociado ya no a recursos físicos y profesionales, se constatan dificultades en la existencia de recursos que garanticen el logro de las metas institucionales, utilizando a los estudiantes en práctica para ello, al no poder asegurar la estabilidad de los equipos de trabajo:

“Considero que el Programa (...) si bien permitió y tuvo disposición de que el rol de la trabajadora social se posicionara, fue por un tema de conveniencia y estrategia, ya que por medio de su rol lograron dar respuestas a las exigencias de las supervisiones técnicas correspondientes al área educativa de SENAME (Servicio Nacional de Menores)” (Evaluación Centro de Práctica, Estudiante promoción 2013).

Respecto de los elementos ligados a la evaluación del desarrollo de competencias, por parte de los estudiantes, que sean indicativas de logro en materias de integración de aspectos teóricos y prácticos en la práctica profesional, podemos apreciar que, en torno al reconocimiento del estudiante como sujeto de aprendizaje permanente y, en particular, respecto a la visión sobre propiciar espacios de aprendizaje personales y colectivos (reactivo 2), los estudiantes revelan una conformidad respecto del logro casi absoluta, con un 89,5% de las preferencias por la opción óptimo, mientras el 10,5% restante se califica en el criterio “Bueno”, no siendo consideradas las otras dos (satisfactorio y deficiente), tal como se puede apreciar en el gráfico nº1.

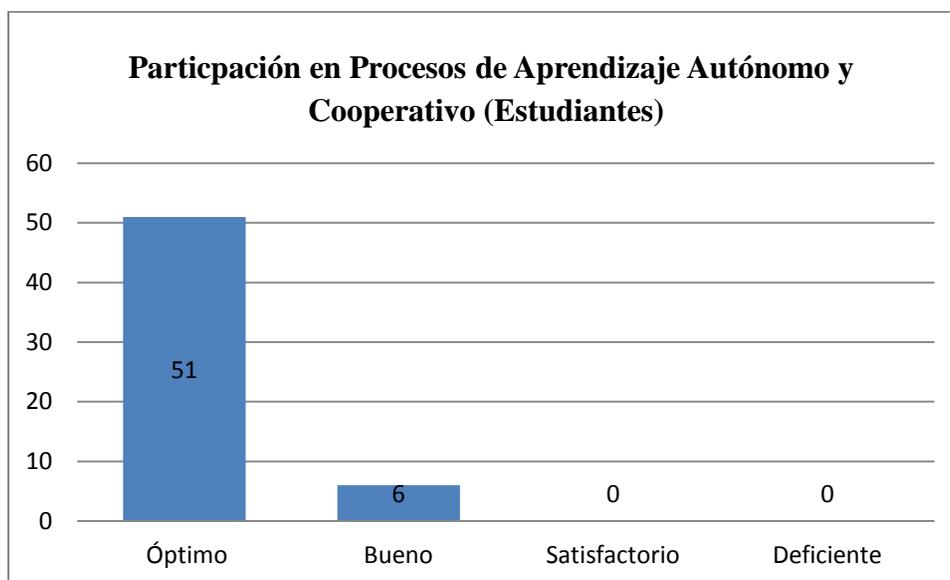


Gráfico N° 1: Participación en Procesos de Aprendizaje Autónomo y Cooperativo

Desde la perspectiva de los supervisores de terreno, de los casos 57 válidos, un 66% considera el desarrollo de esta competencia en su nivel óptimo, mientras que el 27 % lo considera bueno. Apenas un 4%, considera solo satisfactorio el logro en esta dimensión. Tal como es apreciable en el gráfico n°2.

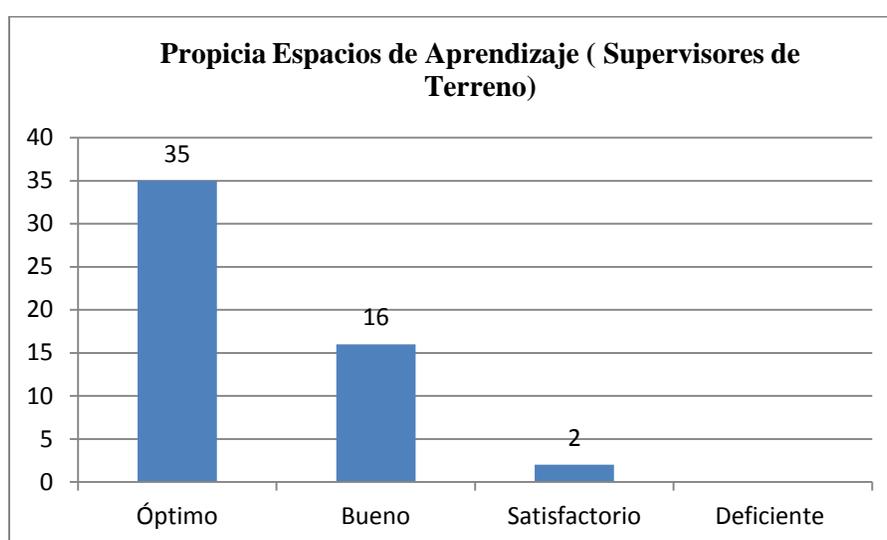


Gráfico N° 2: Propicia Espacios de Aprendizaje

De esta forma, en ambos casos obtenemos que la totalidad de los estudiantes en proceso de práctica profesional alcanzan niveles óptimos en las competencias esperadas, tanto desde la perspectiva de los supervisores, como desde la de los propios estudiantes.

Respecto de la incorporación permanentemente de la reflexión en su acción profesional (reactivo 3 en ambos instrumentos), los datos indican una autopercepción muy elevada de la competencia general, alcanzando en un 100% de los casos un logro que se ubica entre el óptimo y el buen logro (75,4% y 24,6% respectivamente).

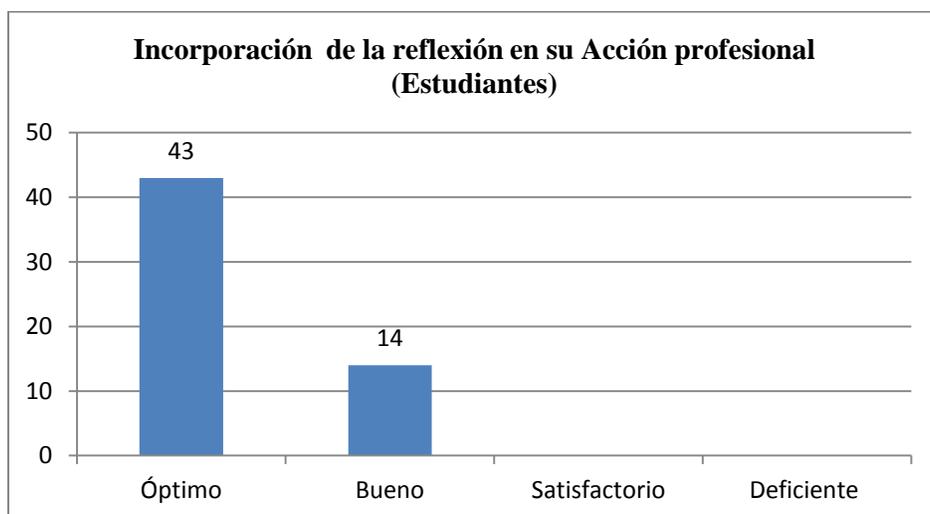


Gráfico N° 3: Incorporación de la reflexión en su Acción profesional

La visión desde los supervisores de terreno es concordante con los estudiantes, con diferencias en torno a los tipos de logro en que aparece nuevamente un porcentaje de estudiantes (9,4%) que logra la competencia de manera satisfactoria, pero que en una gran mayoría (68,8%) logra la competencia en su nivel óptimo. El restante, el 20,8%, lo logra de buena forma. Este dato es significativo, puesto que se reconoce la práctica profesional como un espacio del desarrollo de un nivel de competencias más complejo.

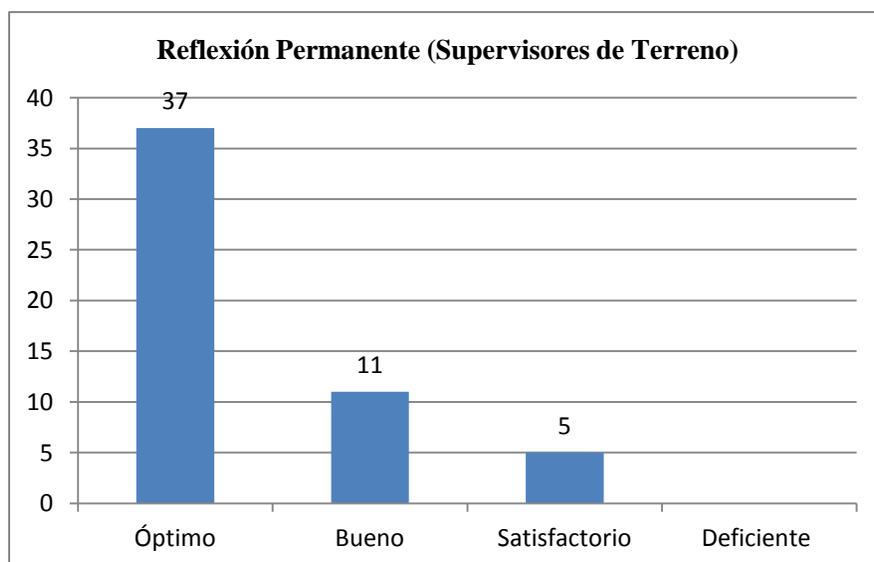


Gráfico N° 4: Reflexión Permanente

Al abordar las competencias específicas desarrolladas durante el proceso de práctica, o puestas en juego durante la práctica, por parte de los estudiantes, especialmente, respecto del “Fomento de la participación activa de los distintos actores involucrados en el proceso de trabajo profesional”, propio de la práctica del trabajador social, tanto en sus variantes de

relaciones de colaboración como de generación de espacios dialogantes, se observan los siguientes resultados:

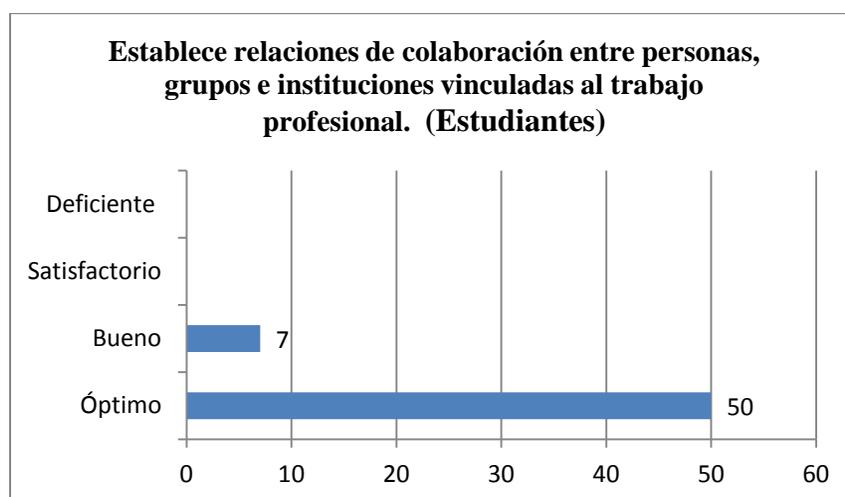


Gráfico N°5: Establece relaciones de colaboración entre personas, grupos e instituciones vinculadas al trabajo profesional

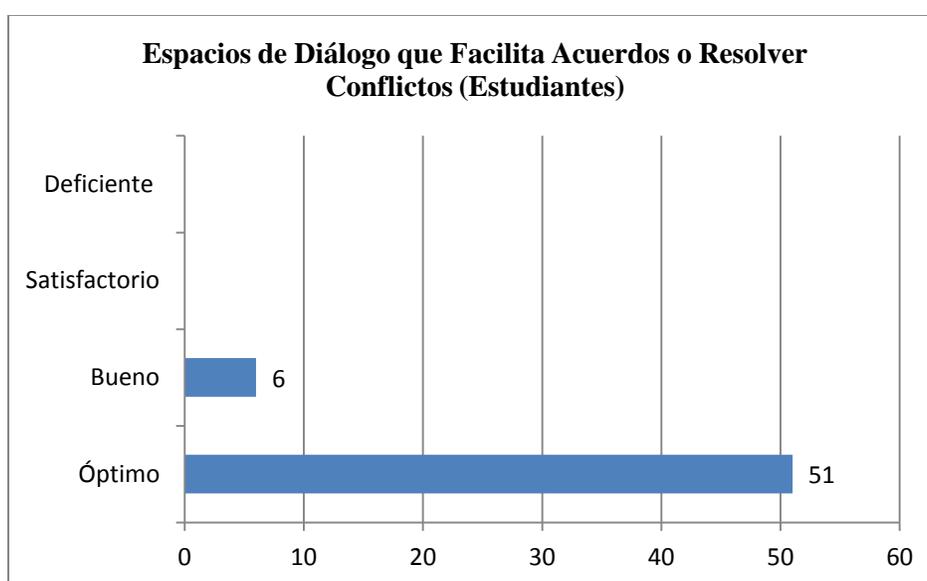


Gráfico N°6: Espacios de Diálogo que Facilita Acuerdos o Resolver Conflictos

Observamos que la distribución del nivel de logro, en torno al desarrollo de competencias específicas de trabajo en equipo por parte de estudiantes, es prácticamente la misma observada en el incremento de competencias generales, concordante con la visión de los supervisores de terreno.

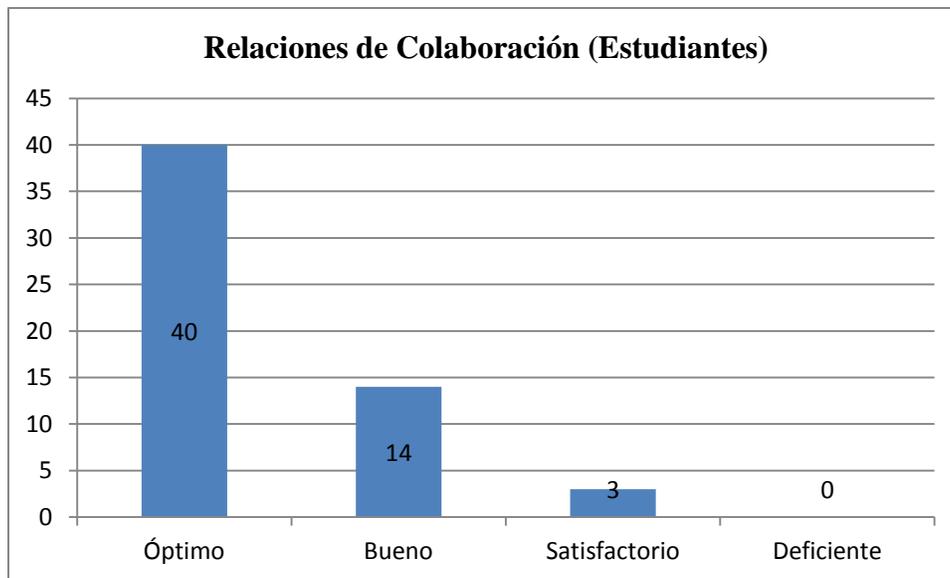


Gráfico N° 7: Relaciones de Colaboración

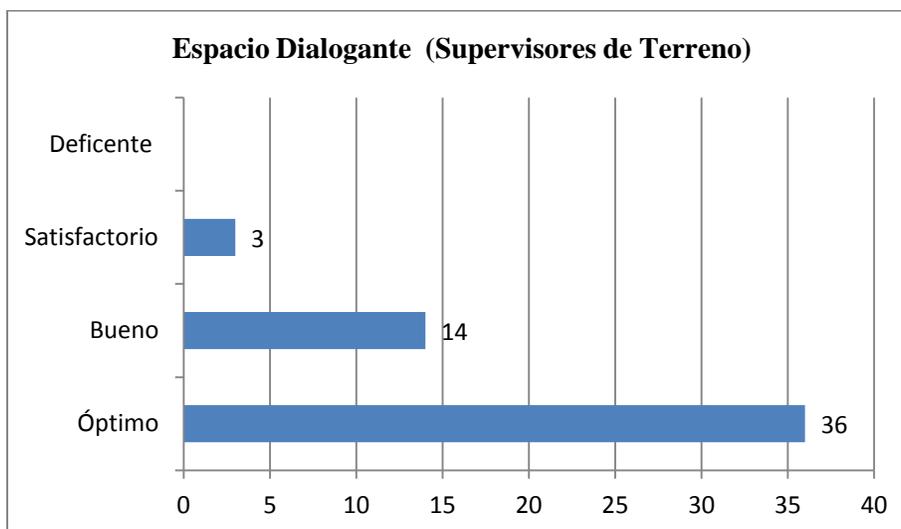


Gráfico N° 8: Espacio Dialogante

Para el caso de los supervisores de terreno, nuevamente aparece el nivel “satisfactorio”, sin embargo, se aprecia un logro generalizado de la competencia.

En el caso de las instancias de colaboración, así como de los espacios de diálogo para la resolución conjunta de situaciones, se aprecia una de las dimensiones más claras, respecto a la integración de la teoría acerca de la labor del trabajador social y su práctica efectiva.

Finalmente, y respecto de la reflexión crítica del trabajo, observamos dos reactivos: uno de ellos compartido entre ambos estamentos, “Reconocimiento de la reflexión ético valórica en la profesión”, mientras que el segundo es propio de los estudiantes, referido a la “Reflexión crítica del proceso de práctica”.

Así, respecto del primero de ellos, observamos nuevamente que la totalidad de los

estudiantes reconocen en sí mismos un alto grado de logro de la competencia, situación que es concordante con el logro de las demás competencias específicas analizadas. En este caso cerca del 90% de los casos (89,5%), considera óptimo su desarrollo.

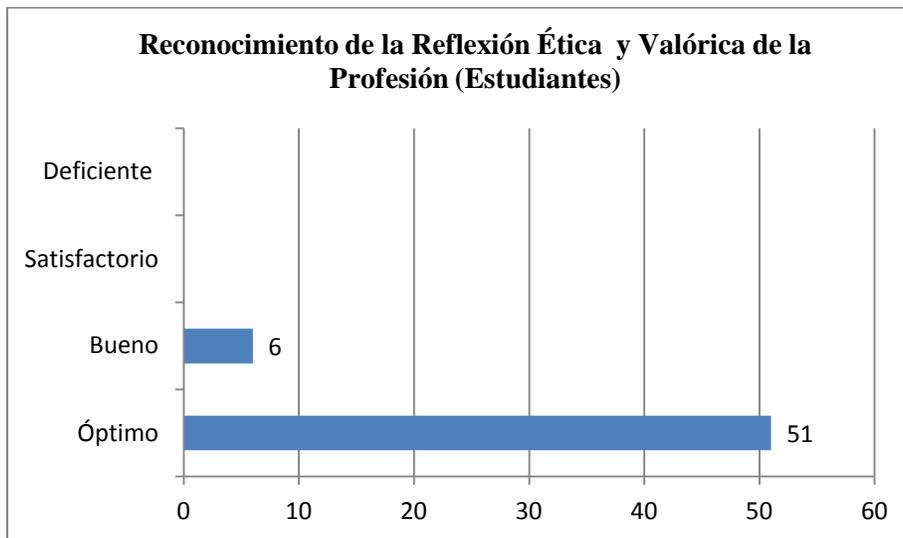


Gráfico N° 9: Reconocimiento de la Reflexión Ética y Valórica de la Profesión

Desde la perspectiva de los supervisores de terreno, la visión vuelve a ser mayoritariamente concordante con los estudiantes, observándose la reflexión acerca de la práctica en un distintivo de la carrera, logrando un incremento óptimo percibido en cerca del 80% de los casos (79,3%), a la vez que un logro generalizado de la misma.

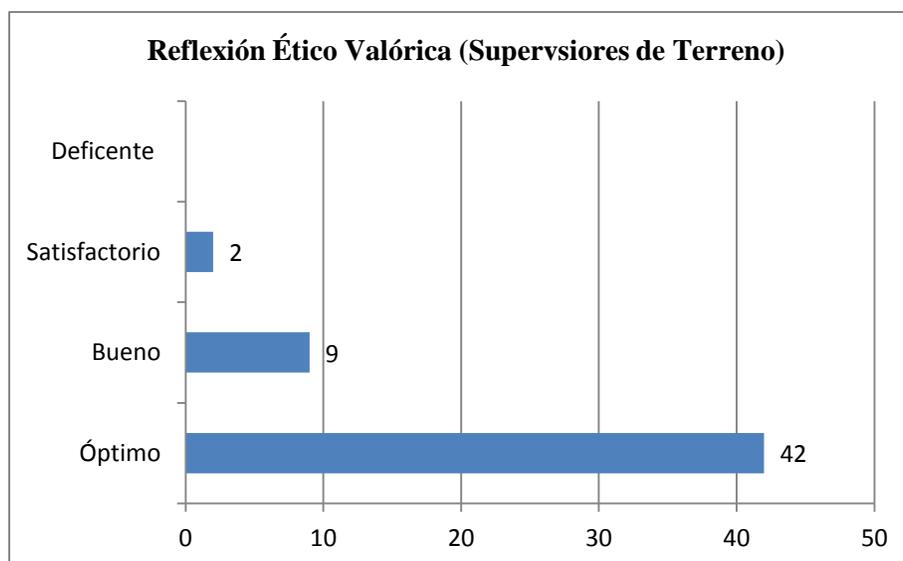


Gráfico N° 10: Reflexión Ético Valórica

Al complementar esta información con la pregunta exclusiva a los estudiantes respecto de la reflexión crítica del proceso de práctica, es interesante percatarse que la correlación con la reflexión ética percibida por parte de los supervisores es casi absoluta, logrando un 78,9% en el caso del logro óptimo, un 19,3% en nivel bueno, y un 1,8% en torno a satisfactorio, contrastado con el 79,2%, 17% y 3,7%, del reactivo previamente analizado.

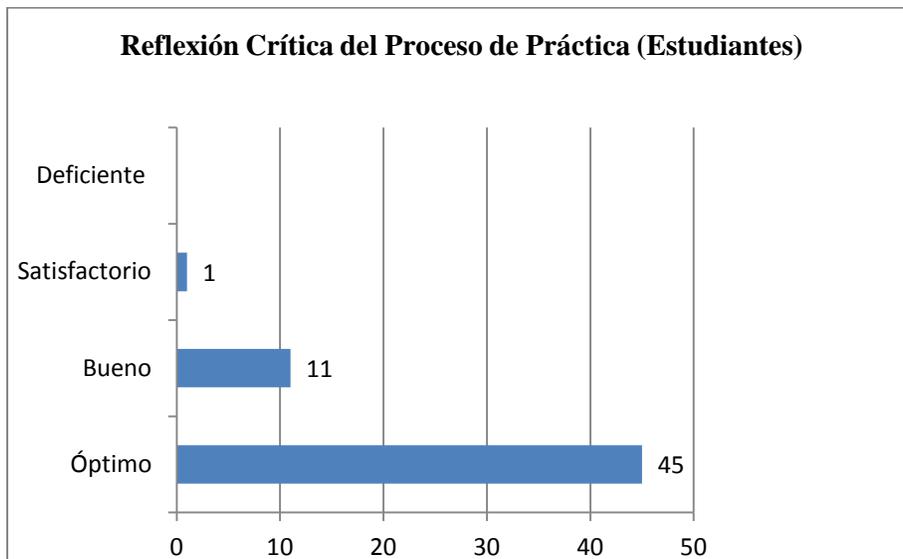


Gráfico N° 11: Reflexión Crítica del Proceso de Práctica

Como se puede observar, en todos los aspectos analizados, tanto la evaluación personal realizada por los estudiantes, y por otra, por el supervisor de terreno del área profesional del área que recibe a los estudiantes para acompañar su proceso, reconocen que se ponen en juego conocimientos, habilidades y mecanismos de acción profesional, en lo referido a la integración teoría y práctica del trabajo social, así como en la reflexión crítica acerca del trabajo ejecutado son muy cercanos a lo óptimo, cuestión que es consistente con la perspectiva que comentan los supervisores de práctica.

En este sentido, salvo excepciones, se evidencia un círculo virtuoso, entre las opiniones de los centros de prácticas y los estudiantes, puesto que, ambos valoran positivamente el desarrollo de competencias reflexivas, en el ámbito del trabajo social.

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS COMPARATIVO

Introducción

Tal como se señaló en el Marco Metodológico, este capítulo tiene por objetivo comparar los resultados del análisis por carrera de Trabajo Social de las universidades correspondientes.

Los criterios de comparación buscan, por una parte, dar respuesta a los objetivos y a las preguntas de investigación y, por otra, servir de base para diseñar los lineamientos de las propuestas que se presentan en el capítulo VIII.

Los criterios de comparación son:

6.1 Caracterización de las estrategias didácticas y metodológicas significativas en la supervisión de la práctica, desde una perspectiva crítica – reflexiva.

6.2 Aportes de la supervisión de práctica profesional en la integración teórico-práctica de los estudiantes.

6.3 Aportes de la supervisión de práctica profesional a la inserción laboral de los estudiantes.

6.1 Caracterización de las estrategias didácticas y metodológicas significativas en la supervisión de la práctica, desde una perspectiva crítica – reflexiva

Siguiendo los planteamientos de Hernández (2011) para organizar la información que respondiera a los primeros objetivos específicos que guio esta investigación, es posible señalar que, respecto de las estrategias didácticas y metodológicas, en las tres universidades siguen una secuencia similar, siendo claramente identificables dos grandes fases. La primera que considera la organización de las carreras de trabajo social antes de iniciar la práctica profesional, cuyas preocupaciones son la organización del equipo de trabajo y la de las propuestas de prácticas profesionales con los estudiantes.

Para la organización de la segunda fase “de acompañamiento”, la información fue organizada considerando el diseño y la gestión del programa, así como, las teorías y/o modelos presentes, la modalidad de supervisión, la comprensión de la supervisión y de la práctica profesional, el aporte de las nuevas tecnologías y la evaluación.

En lo que respecta al diseño y gestión del programa, en las tres carreras existe un programa común, que luego cada docente ajusta de acuerdo a los requerimientos del grupo de estudiantes. Sin embargo, el elemento diferenciador está dado porque dos cuentan con la figura de una coordinación de práctica con tiempo destinado para orientar el proceso. En

cambio, en una, los docentes se coordinan de manera autónoma y organizan el trabajo de acuerdo con el calendario académico.

Respecto de las teorías y modelos que subyacen a la concepción de supervisión y de práctica, estos son diversos y muchos de los cuales están claramente explicitados. Sin embargo, los docentes de las tres carreras coinciden en una práctica pedagógica que se orienta a producir una articulación entre la teoría y la práctica, acudiendo para ello a los aprendizajes previos de los estudiantes. También aluden a una pedagogía situada en escenarios concretos de intervención profesional, que facilita trabajar la reflexión crítica de los estudiantes. Para ello reconocen que integran variables políticas, culturales y éticas como intencionalidad reflexiva.

6.1.1 Aspectos comunes y diferenciadores de la noción de práctica profesional

No obstante las coincidencias señaladas en la práctica profesional, poseen un énfasis específico en cada carrera estudiada, que se detalla en el siguiente cuadro:

Carrera Concepto	Carrera de Trabajo Social N° 1	Carrera de Trabajo Social N°2	Carrera de Trabajo Social N°3
Concepción de la Práctica Profesional	<p>Comprende la interdependencia la teoría y práctica. Reconoce que la teoría nutre las acciones prácticas, que a su vez orientan y cuestiona las definiciones teóricas.</p> <p>Por lo tanto se valora la práctica, desde una racionalidad técnica (Habermas, 1987) que se orienta a la modificación de problemas sociales, acompañado por la producción de conocimiento, por medio de la realización de estudios e investigaciones, integradas al proceso de intervención.</p>	<p>Este proceso se inscribe en un paradigma educativo sociopolítico, crítico donde incluye la ética como aspectos que busca contribuir progresivamente a que los estudiantes se responsabilicen de su proceso de formación; de manera creativa y consciente, adecuando los conocimientos, respetando las particularidades de cada contexto y de las personas que allí habitan.</p> <p>Se Integra la investigación como parte del ejercicio profesional.</p>	<p>Se constata un enfoque deductivo de la práctica, (Korthagen, 2010), se espera que los estudiantes ejecutan aprendizajes alcanzados durante la formación, por lo tanto en palabras de Hevía (2005), sería una instancia de aplicación de lo aprendido a situaciones específicas.</p> <p>Integra una dimensión reflexiva crítica de los procesos de práctica, particularmente asociado a la forma de actuar y comprender los escenarios de intervención profesional.</p>

Cuadro N°19: Comparativo Noción de Práctica Profesional

Las tres universidades desarrollan una propuesta de práctica profesional situada en el contexto. Sin embargo difieren en la manera de nombrarla, en el enfoque y en su implementación. Si bien las tres carreras enfatizan en el desarrollo de la competencia crítica reflexiva, se aprecian algunos matices. En la n°1 se evidencia una tendencia hacia una racionalidad técnica, en la segunda u ideario reflexivo crítico y en la tercera un enfoque deductivo reflexivo.

Un elemento distintivo de las dos propuestas es la integración de la investigación como en el contexto de la práctica profesional. No obstante, difieren en su propuesta metodológica. En la primera, un docente acompaña el proceso de investigación y de intervención profesional, puesto que se comprende situado en un campo específico de trabajo del estudiante, tal como queda plasmado en la figura n°8.

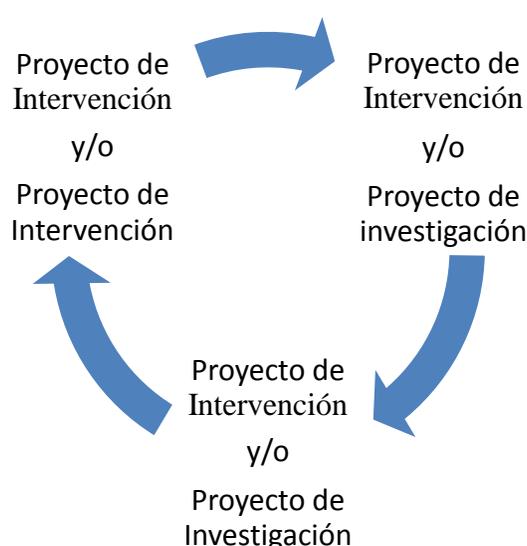


Figura N° 8: Práctica Profesional carrera N° 1

Tal como es representado en la figura anterior, la secuencia entre investigación e intervención puede ser paralela o bien enfatizar en una de las dos en distintos momentos del desarrollo de la práctica.

En la segunda propuesta, al igual que en la anterior, incorpora la investigación en el contexto de la práctica profesional. Sin embargo difiere en lo pedagógico, metodológico y didáctico. Dos docentes en equipo acompañan el trabajo del estudiante. Por una parte, un metodólogo orienta la línea de investigación y, por otra, el docente de práctica guía la propuesta de intervención. Ambos académicos, de manera coordinada, realizan algunas evaluaciones conjuntas como parte de la propuesta didáctica con el objetivo que los estudiantes relacionen y articulen ambos procesos.

Además de la presencia de los académicos, los estudiantes, de manera autónoma, deben solicitar asesoría temática a dos expertos, con el objeto de asegurar que el trabajo que están

realizando responde a criterios de pertinencia. En la figura n° 9 se muestra el trabajo que desarrolla esta carrera.

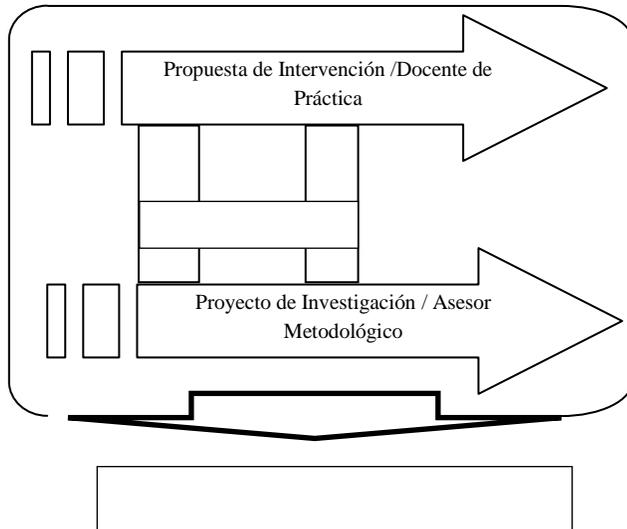


Figura N° 9: Práctica Profesional Carrera N° 2

Aunque con matices, la intencionalidad de ambas carreras es producir la articulación entre teoría y práctica, apuntando a un proceso de reflexión fundamentado en evidencias rigurosas, producidas mediante la investigación situada.

También se apuesta por un nuevo estilo de ejercicio de la profesión que busca, rescatándola de la mera implementación de programas y políticas sociales, poder situarla en el campo de las ciencias sociales como una disciplina que produce conocimiento y saber, desde y para la acción.

La tercera carrera estudiada plantea una propuesta diferente. En el séptimo y octavo semestre se consideran dos actividades curriculares orientadas a producir una investigación social y, en el último semestre, se realiza la práctica profesional, cuya finalidad, al igual que las otras dos primeras, es producir un proceso de intervención reflexiva situada en un contexto con un énfasis particular en la producción de una síntesis del proceso de formación. A continuación, se representa en la figura n° 10 esta tercera propuesta:

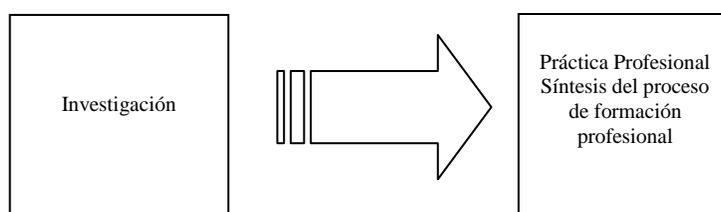


Figura N° 10: Práctica profesional Carrera N° 3

Un eje común entre los docentes de práctica, es la valoración de este espacio como el lugar donde se aprende a ejercer la profesión, de ahí su complejidad. En el análisis de todos los relatos se abordan la supervisión desde la experiencia de los estudiantes, los ámbitos metodológicos, teóricos y las competencias emocionales. La diferencia radica en el énfasis y las consideraciones que cada carrera imprime.

Como elemento común encontramos el contenido de la supervisión, el cual pasa a ser el relato de los estudiantes de la práctica profesional en torno a desafíos, tensiones, vacíos (teórico – metodológicos y éticos) y aciertos del proceso de intervención que están desarrollando.

Un tercer elemento en común, aunque menos evidente, es la adscripción a un modelo de supervisión, socioeducativo, cuya estrategia es la producción de espacios de diálogo a nivel individual y colectivo. En estos se incorporan contenidos de planificación, en particular, las metodologías para el diseño y elaboración de propuestas de intervención profesional, contextualizadas en micro-escenarios sociales.

En el ámbito teórico, en las tres carreras se integran conceptos que contribuyen a explicar el problema social abordado. En particular, se trata de orientar los constructos teóricos que relacionan la experiencia concreta con teorías que contribuyen a explicar o comprender las grandes transformaciones sociales, políticas, culturales, éticas y económicas que afectan las condiciones y calidad de vida de las personas. Y como, a partir de allí, es posible diseñar estrategias de intervención viables y pertinentes.

El cuarto aspecto abordado es el emocional, que si bien es un ámbito que no todos los docentes detallan en sus relatos, aquellos que lo manifiestan consideran que es un tema relevante, considerando el impacto emocional que les produce a los estudiantes enfrentar problemáticas complejas con las personas, incluso en algunos casos creen que puede obstaculizar el trabajo profesional. En este sentido, en las tres carreras, los docentes de práctica cumplen, también, un rol de contención y de orientación emocional.

Empero, se reconocen los elementos mencionados y cada docente realiza un proceso educativo con los estudiantes, acudiendo a recursos propios aprendidos desde el estadio formativo o por la experiencia adquirida en el ejercicio profesional.

Relacionando los datos recabados en esta investigación con dos de los modelos planteados en el marco de referencia; uno denominado ALACT y el otro De Cebolla (Korthagen, 2010), es posible identificar otros aspectos comunes, en los seis niveles de análisis propuesto por este autor:

Respecto del modelo ALACT, que propone cuatro niveles, es posible señalar que:

1) La práctica en los tres casos se inicia con la inquietud de los estudiantes por conocer las propuestas de las respectivas carreras. Este momento finaliza con la integración en los respectivos centros de práctica profesional. Esta es una etapa donde surgen las primeras inquietudes y tensiones.

2) Segundo paso. Se trata de la revisión de la acción, que busca responder a la inquietud de qué le está pasando al estudiante con esta experiencia, identificando posibles contradicciones, tensiones, puntos de fuga y aciertos. Aquí se van abordando progresivamente temas personales, con otros metodológicos, teóricos y éticos, como ya fue planteado.

3) En el tercer paso se trata de que tomen conciencia de la emociones y de la manera de cómo éstas inciden en el trabajo que están desarrollando. Sin embargo solo en la carrera asignada con el número N° 1, es explícito este proceso, sobre todo, cuando los estudiantes tienen que abordar situaciones complejas, o bien no son coincidentes con las expectativas personales vinculadas al trabajo que deben realizar en las instituciones.

A este fenómeno los docentes lo denominan con el nombre de “choque con la realidad”, para explicar el impacto que les produce a algunos estudiantes el encuentro con la realidad, que es de tal magnitud que elaboran la analogía señalada para explicar este fenómeno.

4) El cuarto paso, al igual como lo plantea en el modelo los y las docentes orientan a los estudiantes en la búsqueda de mecanismos de actuación alternativos, dicho de otro modo, la exploración de estrategias alternativas en la intervención profesional, frente a las tensiones y dificultades de la práctica.

Es claro que este modelo busca integrar los aspectos personales con los profesionales, orientado hacia la construcción de una identidad profesional propia, en un contexto profesional que es diverso y amplio.

Respecto del Segundo Modelo denominado “cebolla”, que considera seis niveles de reflexión, cuyo objetivo es el conocimiento profesional profundo de sí mismo, partiendo por develar qué inspira al estudiante para estar en esta carrera. Para ello formula la pregunta: ¿Cuáles son las ideas fuerza que me inspira? (misión). Una vez que el estudiante ha logrado tomar conciencia de este aspecto personal pasa a un segundo nivel de reflexión donde se espera que responda a la pregunta de: ¿quién es él en el trabajo? (identidad), como se desempeña, que le motiva... En definitiva, qué hace y por qué lo hace.

Ya en el tercer nivel, la pregunta recoge las creencias de los estudiantes y en cómo han sido construidas. Aquí es importante orientar la reflexión hacia la incidencia de la familia, la

historía política y social del país en el que nació, entre otros aspectos, que afectan la manera como ha ido elaborando un conjunto de creencias que rigen su comportamiento. En las dos últimas, cuarta y quinta, se trata de que el estudiante tome conciencia y responda a las preguntas: ¿en qué soy competente? ¿dónde me desempeño con excelencia? (competencias).

Finalmente, una vez producida la reflexión personal–profesional, es necesario que integre el entorno respondiendo a la cuestión: ¿con qué me encuentro? Dicho de otro modo, ¿con qué me encuentro en la práctica, en la institución? ¿qué apreciación elaboro de aquello con lo que me encuentro?

Analizados los relatos de los docentes de práctica profesional de las tres carreras estudiadas, desde este modelo es posible concluir que se denota una perspectiva de acompañamiento exógena y borrosa, remarcando la incorporación de los estudiantes al aprendizaje profesional diverso. Si bien declarativamente el énfasis estaría en llegar al sexto nivel, no son claras las mediaciones en los niveles que le anteceden, sobre todo, aquellos que se refieren a la búsqueda de la identidad.

Si bien el punto de partida es la experiencia de los estudiantes, que correspondería al nivel inicial, la perspectiva es cognitiva – instrumental, puesto que el énfasis está puesto en el desarrollo de la acción, más que en la reflexión de la acción que desarrollan los estudiantes, en tanto sujetos que intervienen en un contexto social determinado.

El modelo “cebolla” podría efectivamente aportar la elaboración de una propuesta de supervisión donde las declaraciones de los docentes pasen a acciones pedagógicas concretas, que tal como fue declarada por los docentes de dos carreras, se constituyan en aprendizajes significativos, con sentido para los estudiantes, desde una perspectiva crítica reflexiva situada. Y esto, dado que este modelo reconoce la centralidad de todo proceso de aprendizaje a la persona del estudiante. Se parte de una reflexión personal que busca contribuir al descubrimiento de una identidad profesional que movilice más allá de la mera instrumentalidad. Además, progresivamente, integra las variables del contexto de intervención, produciendo un movimiento dialéctico entre la identidad del estudiante y el escenario profesional que se ofrece ante sus ojos.

Sin embargo, se puede identificar una concepción estratégica situacional para abordar el proceso formativo con los estudiantes, integrando una diversidad de aspectos, que transitan desde la índole personal, hasta aquellos análisis críticos de los escenarios de intervención, desde un paradigma instrumental y práctico. Frente a la pregunta: ¿qué haces y cómo lo haces? aparece una secuencia didáctica que pone en marcha un conjunto de acciones de trabajo individual y colectivo con los estudiantes, donde las estrategias de cada docente

priman por sobre los proyectos colectivos.

Una segunda perspectiva teórica, que podría aportar a producir un punto de ruptura, es la teoría de Brofenbrenner, (1987). Este autor aporta la relación explícita entre la vida cotidiana de las personas y los otros entornos en los que cohabitan las personas de manera directa e indirecta.

Otro de los elementos comunes en las tres carreras es el uso del diálogo directo como herramienta básica de la supervisión. Cabe profundizar aquí cómo se dialoga y de qué se dialoga; respecto del contenido, de acuerdo con la información recabada circula en torno a: las tensiones, dificultades, vacíos, contradicciones y emocionalidad de los estudiantes en el ámbito personal y, en el campo teórico metodológico, la preocupación está en la integración y articulación de la teoría con la práctica.

Respecto del cómo, es posible una configuración didáctica que se concretiza por medio de tres dispositivos:

- ✓ El taller de práctica
- ✓ La supervisión individual o acompañamiento tutorial
- ✓ La supervisión en terreno

Uno de los aspectos diferenciadores, en las tres universidades, es la incorporación de las TIC en los procesos de supervisión, donde el más usado es el correo electrónico. Solo una docente de una de las carreras consideradas en este estudio incorpora el blog como recurso digital.

En esta misma línea, se logró evidenciar que en otra de las carreras los estudiantes usan el WhatsApp y el Facebook como recursos de apoyo entre pares. Según el testimonio de uno de los docentes, por esta vía intercambian, información, documentos y otros materiales educativos.

En el cuadro n° 18 se representa un listado de aquellos aspectos enunciados por los docentes entrevistados de cada una de las carreras, como aporte a configurar una didáctica para esta actividad curricular

Ejes Propuesta Didáctica.	Carrera N°1	Carrera N° 2	Carrera N°3
Integración de modelos	X	X	X
Partir desde la	.		

experiencia de práctica profesional de los estudiantes.	X	X	X
Generar espacios de aprendizaje colectivo.	X	X	X
Evaluación Democratizada. Los estudiantes participen activamente en el diseño de pautas y rúbricas de evaluación.			X
Incorporar las TIC, de manera intencionada.	X		
Construcción vínculo formativo, desde el diálogo	X	X	X
Práctica profesional situada en contextos específicos de intervención profesional (temática y/o territorial).	X	X	X
Integra la investigación como parte de la propuesta	X	X	
Vinculación permanente con los centros de práctica supervisores de terreno.	X	X	X

Cuadro N °20: Síntesis Elementos Didácticos de la Práctica Profesional

Comparando el cuadro anterior con los planteamientos que hiciera Delors (1997) sobre los cuatro pilares de la educación del siglo XXI, a saber: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir juntos, es posible señalar lo siguiente:

Desde el aprender a conocer, dos de las universidades (universidades 1 y 2) integran la práctica y la investigación como parte de un proceso reflexivo. Por lo tanto, la perspectiva dialéctica recursiva forma parte de estas propuestas, aunque demanda una profundización metodológica y didáctica, de manera que los docentes tengan a disposición una batería de recursos de apoyo en esta línea.

En la carrera N° 3, es un proceso secuencial, lineal, puesto que una de las hipótesis sobre las que se sostiene es que debe aprender e investigar para poder intervenir. La práctica se reconoce como el lugar donde los estudiantes tendrían que hacer síntesis de todo lo aprendido previamente, siendo tarea del docente acompañar dicho proceso. Al igual que en lo señalado anteriormente, no es clara la manera como los docentes apoyan el logro del objetivo declarado.

Aprender a conocer, desde el trabajo social, supone un conocimiento en acción e implica desarrollar competencias para situarse desde la comprensión de los fenómenos sociales e

intervenir frente a situaciones que son invisibles a primera vista. Es aprender a desentrañar realidades ocultas. Se trata de desarrollar una actitud indagadora, que oriente la toma de decisiones, en vistas a producir un saber hacer consciente (Freire, 1993). Aprender a conocer, es también un aprender a hacer.

Aprender a hacer, tal como ya se mencionó, es inseparable del saber conocer, que apuesta por una actitud indagadora propia de los requerimientos profesionales. Por lo tanto, desde el trabajo social se requiere del manejo de un conjunto de herramientas metodológicas propias de la profesión, relacionadas con la planificación social, diseño de planes y proyectos de acción, procedimientos para el trabajo con personas, grupos y comunidades, articulares de redes... Y otros que comparte con las ciencias sociales, como la metodología de investigación social.

En las tres carreras se apuesta por un saber hacer y un saber conocer como una diada que forma parte de un continuum que busca alejarse de la mera instrumentalidad. También en las tres se aprecia un discurso sobre el respeto de los derechos humanos y la justicia social como fundamentos de la acción profesional. Sin embargo, la debilidad observada radica en el paso a acciones concretas y específicas

El aprender a ser se relaciona con el desarrollo de la persona integralmente, apostando por una formación que apunte a la estructuración de un pensamiento crítico-reflexivo, en armonía con los procesos de búsqueda personal y profesional. En este sentido, desde la supervisión de la práctica profesional, se considera en las tres universidades el estudiante desde su “ser persona”; que tiene un imaginario del trabajo social; que pone en tensión al integrarse en una institución; que le produce emociones de agrado y desagrado. Por lo tanto, cuando se supervisa se dialoga con la complejidad de ese ser humano en contexto.

A partir del análisis de los resultados de esta investigación se dialoga en torno a: tensiones y conflictos de intereses entre los actores; relacionales interpersonales; campos o perspectivas ideológicas; contradicciones valóricas y desafíos éticos, políticos, culturales; dominios teóricos y metodológicos necesarios para el ejercicio de la profesión; perfil e identidad profesional; las exigencias de las políticas del Estado, de la institución y del trabajo de campo. En este ámbito se deben mencionar las emociones y quiebres que produce encontrarse, a veces, con situaciones complejas, como son la violencia intrafamiliar, el abusos de niños, la infancia trabajadora, los inmigrantes viviendo en condiciones precarias, entre otros. Se aprovecha el diálogo que se produce formativamente para potenciar las competencias profesionales en los estudiantes, tal como se pudo constatar en las entrevistas realizadas.

Entonces, este aprender a ser es un ser social, que parte por co-construir una perspectiva del mundo, desde las contradicciones que vive la sociedad, analizadas desde referentes teóricos, metodológicos y éticos, como se señalaba en las entrevistas.

6.2.1 El diálogo como dispositivo estratégico en la supervisión de la práctica profesional

Uno de los dispositivos centrales de las tres propuestas es la incorporación del diálogo como recurso metodológico cara a cara. Se apuesta por abordar la complejidad de los procesos (Morín, 1994-2003; Asensio, 2004; Maturana, 1990) respetando, sobre todo, la integridad de la persona que, situada en un contexto cultural determinado, le imprime una manera de ver el mundo. En palabras de Nanzhao (1997) se propone una educación que recoja dialógicamente los valores de carácter universal, orientados a fortalecer una ética basada en los derechos de las personas y de la sociedad como conjunto y que, además, recoja la diferencia y el pluralismo cultural como base de la cohesión social y de la construcción de una cultura de la paz.

La pregunta que se indica ¿cómo podemos hacer las cosas de otra manera? Se hace en vistas a lograr mejores resultados desde una ética sustentada en el respeto de los derechos humanos y la justicia social.

6.2.2 Cuestionamiento a las metodologías de enseñanza aprendizaje previas a la Práctica profesional

Se constata como un obstaculizador la metodología usada en las actividades curriculares previas que, en opinión de los docentes entrevistados, estarían alejadas del contexto del trabajo social. Por ello, un aporte interesante surgido en el contexto de esta investigación, se refiere a la necesidad de modificar la metodología de las actividades curriculares que anteceden a la práctica. Incluso una de las entrevistadas de la primera carrera estudiada sugiere que en cada uno de los contenidos se relacionen con el ejercicio profesional. Dicho de otro modo, se propone rediseñar la docencia, integrando en todas las actividades curriculares una metodología activa participativa, donde se incorporen ejemplos y experiencias relacionadas con el trabajo social.

Por lo tanto, se abre un gran desafío para la formación de los docentes universitarios. Sobre todo, en un contexto de tránsito de la enseñanza al aprendizaje, como el que está vivenciando la formación universitaria en Chile.

En esta misma línea se evidencia la necesidad de formar a los docentes supervisores en la sistematización de sus experiencias, rescatando los principales aprendizajes alcanzados, que puedan servir de base para otros profesionales de la intervención.

6.2 Aportes de la supervisión de práctica profesional en la integración teórico-práctica de los estudiantes

En el análisis de los datos cuantitativos, referidos a la carrera asignada con el n° 3, se observa que las competencias reflexivo analíticas se desarrollan de manera más óptima en la mayoría de los estudiantes, evidencia que es coincidente entre los estudiantes y los supervisores de terreno.

En las tres carreras la presencia de varias prácticas en el currículum y, en particular en este nivel, es una oportunidad que facilita la integración entre la teoría y la práctica, puesto que parten metodológicamente de la experiencia, facilitando con ello la reflexión a la luz de nuevas categorías conceptuales.

Empero lo anterior, en una de las carreras los docentes señalan que realizan un conjunto de acciones orientadas a incidir en el logro de la articulación de constructos teóricos con la experiencia de los estudiantes. Mencionan, sin embargo, que no lo logran de manera adecuada con todos los estudiantes como sería lo deseable.

6.2.1 Aportes de la supervisión de la práctica profesional en el desarrollo de la competencia crítica en los estudiantes

En primera instancia, las tres carreras consideran central el desarrollo de la competencia reflexiva crítica en los estudiantes de trabajo social, dada la naturaleza de la profesión y el campo de intervención en el que se circunscribe, en concreto, a América Latina. En este contexto la práctica profesional suele desarrollarse en ámbitos profesionales de desigualdad, por lo tanto es menester que los profesionales aprendan a develar las contradicciones y tensiones que produce el ejercicio de la profesión en escenarios neoliberales, con un escaso protagonismo del Estado como ente regulador del bien común.

Si bien los docentes realizan actividades cuya finalidad es fortalecer la competencia reflexiva, una dificultad que señalan es el contexto social, con unas características claramente identificables como la alta fragmentación social, cultural y económica que divide y homogeniza los espacios colectivos, en los cuales se mueven los estudiantes, limitando con ello su repertorio reflexivo, ya que se encuentran en las aulas y en otros espacios con compañeros/as que provienen de realidades muy similares.

Empero las limitaciones señaladas por los docentes de práctica, los estudiantes reconocen que desarrollan la competencia reflexiva, siendo los centros de práctica un espacio para ello, según los datos de evaluación de los centros de práctica obtenidos en la carrera n° 3.

6.2.2 Estrategias didácticas de supervisión de la práctica desde una perspectiva reflexiva

Ahora bien, el análisis de los datos cualitativos dan cuenta de estrategias más individuales de trabajo, aunque es posible evidenciar un eje común en la formación profesional de las tres universidades que son constitutivos de una didáctica colaborativa entre pares, que se expresa en la reflexión constante del trabajo que desarrollan como docentes de práctica. Y ello por medio de tres estrategias específicas, como son: la realización de talleres, la supervisión individual y el trabajo de coordinación con supervisores en terreno. Sin embargo, aunque no aparece en los relatos de todos los docentes de manera explícita, se motiva para que los estudiantes asistan a conferencias, seminarios y a diálogos con expertos.

Respecto de lo primero, se constató la valoración positiva del taller como un espacio de reflexión colectiva, en particular en la carrera nº 1 donde, además, los docentes que supervisan las prácticas profesionales se denominan con el nombre de “Docentes de Taller”. En esta misma carrera existe una estructura organizativa que considera tres momentos:

Momento 1, Círculo de acogida: cada estudiante comenta brevemente cómo llegó a la sesión y en qué fase o etapa del proceso de intervención profesional se encuentra. Se trata de recoger un relato de los estudiantes que permita debatir respecto de los desafíos de la intervención profesional, asociado al programa de trabajo.

Momento 2, Retroalimentación: en un segundo momento se anima a los estudiantes a retroalimentar el propio trabajo identificando para ello fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora de la propuesta.

Momento 3, Cierre: enfatizando en aquellos temas que son necesarios que los estudiantes profundicen de manera autónoma. Y también se establecen los temas que se abordarán en el o los próximos encuentros colectivos.

Respecto de la segunda estrategia, supervisión individual, se desarrolla de manera individual o por equipos de trabajo dependiendo del tema a abordar. En los espacios individuales, el contenido para ser el diálogo sobre los temas personales y relacionales que afectan a los estudiantes en la práctica.

Una tercera estrategia es la coordinación con los supervisores en terreno. Al igual que en las anteriores, resguardando los matices respectivos, los docentes de las tres carreras declaran relacionarse de manera permanente con los supervisores de terreno,

principalmente para coordinar y definir el trabajo que realizarán los estudiantes una vez iniciado el proceso y al final, para evaluar los logros alcanzados.

6.3 Aportes de la supervisión de práctica profesional a la inserción laboral de los estudiantes

La supervisión “es un sistema de enseñanza – aprendizaje para el trabajo” (Hernández, J. 2011: 436). Dicho en otras palabras, se busca que los estudiantes aprendan a ejercer la profesión y para ello se integran espacios institucionales.

En las prácticas profesionales de las tres carreras, existe un ideario de ejercicio de la profesión cuya intencionalidad es el aprendizaje, de un tipo de trabajo social, que se orienta al cambio y a la transformación social. Por lo tanto se espera que desde esos constructos los egresados ejerzan la profesión. Sin embargo, los estudiantes poseen un imaginario propio y las instituciones otro.

Cuando las expectativas e intereses son muy diversos e imposibles de ajustar, acoplar o integrar, aparecen los conflictos, que si no se resuelven adecuadamente, aumentan hasta el punto que se produce el quiebre de la relación. Por lo tanto, la supervisión se orienta, tal como quedó demostrado en este estudio, a recoger y resignificar la interacción del estudiante en práctica con la institución de modo que, efectivamente, se constituya en un aprendizaje profundo, tanto personal como profesional, y que le ayude a reconocer sus limitaciones, fortalezas, capacidad para plantearse desafíos... Y que cruzados con ámbitos teóricos, metodológicos, éticos, políticos, culturales y económicos, contribuyan a profundizar en su identidad profesional proyectada.

Sin embargo, la posibilidad de obtener empleo no depende solo de la formación, sino de las políticas orientadas al campo de lo social. Dicho de otro modo, el contexto incide en las posibilidades de empleabilidad de los estudiantes.

Un estudio realizado en Chile (Arredondo & Vidal, 2013) demuestra que durante las últimas décadas ha avanzado la precarización del empleo para profesionales del área social, incluidos los trabajadores sociales, situación que pone en entredicho la posibilidad de lograr un trabajo decente, es decir, con adecuada protección social y un salario digno.

Un segundo estudio, realizado con jóvenes profesionales que trabajan en la flexibilidad laboral, demuestra que para ellos trae más beneficios que complicaciones, sobre todo, en la posibilidad de organizar libremente sus tiempos entre trabajo y descanso, como también la factibilidad de obtener una mayor movilidad laboral para evitar la rutina (Sisto & Fardella, 2013).

Tal como se puede apreciar, hay dos maneras de interpretar la vinculación con el mundo del trabajo que resulta interesante profundizar, en vistas a diseñar una estrategia de mayor alcance. Por una parte, la viabilidad asociada al contexto y, por otra, que concierne el interés de las nuevas generaciones de profesionales, tal como lo plantean los autores anteriormente señalados.

Retomando los resultados de la investigación, en las propuestas de supervisión no es un tema relevante, por lo tanto, no lo incorporan como parte de su trabajo pedagógico de manera explícita. Solo en una de las tres carreras existe una incipiente estrategia orientada a la inserción laboral. En esta estrategia participan los estudiantes que lo desean en un programa de prepración para el empleo profesional. Éste consiste en el acompañamiento de los estudiantes para identificar aquellos intereses profesionales más significativos. Luego cada uno inicia un proceso de indagación que finaliza con la presentación de los antecedentes de un centro de práctica, en el cual ha sido aceptado. Este proceso, es acompañado desde la coordinación de prácticas pero no participan los docentes de práctica.

En las otras dos carreras n°1 y n°2, no es explícita esta intencionalidad, aunque en ambos casos aluden a los factores del contexto que inciden en las posibilidades de empleo e, incluso, se valora la práctica profesional como un espacio que permite lograr la experiencia profesional.

A partir de la validación de los resultados de esta investigación, en la carrera n°2 se reconoce que, la modalidad de integrar la investigación en el contexto de la práctica, ha facilitado la inserción laboral de los estudiantes, accediendo estos a puestos de trabajo producto de los resultados logrados con el tarea realizada por los estudiantes.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

Teniendo presente el trabajo de investigación desplegado y recogiendo los objetivos y preguntas planteadas, se han rescatado aquellas conclusiones más significativas, que buscan mejorar las estrategias didácticas y metodológicas que incorporan los docentes de las tres carreras estudiadas en la supervisión de las prácticas profesionales, remarcando el trabajo pedagógico que aquellos realizan.

1) Se constata la valoración positiva que en los procesos de formación en trabajo social posee la práctica profesional en los tres planes de formación. Dato que queda reflejado en la cantidad de horas que consideran, para esa asignatura, las mallas curriculares.

Es así como en las tres carreras las prácticas son incorporadas desde el tercer año del plan formativo, con pasantías en instituciones o programas sociales de, al menos 8 horas semanales en los primeros niveles de práctica, para finalizar con la práctica profesional con un promedio de 20 horas semanales.

El enfoque de la práctica profesional responde a un modelo integrado metodológicamente en las tres carreras. Este consiste en el desarrollo de un plan de trabajo que elaboran los estudiantes, acordado previamente con los centros de prácticas. El plan definido integra las metodologías propias del trabajo social (caso, grupo y comunidad) de acuerdo con las exigencias propias de cada institución.

2) Se constató que en las tres universidades existe una estructura metodológica y didáctica similar. Sin embargo, poseen matices específicos y particulares, que dan cuenta de la forma como cada propuesta educativa se aproxima a la producción de conocimiento, por lo tanto, de la manera de comprender el ejercicio de la profesión.

Respecto de la organización del proceso, en las tres carreras la práctica profesional se lleva a cabo en una institución donde se implementan programas sociales. Como requisito general las carreras solicitan que estos espacios cuenten con un equipo de trabajo, o bien con un profesional que cumpla la tarea de supervisar a los estudiantes en terreno. Por su parte, los docentes de la universidad monitorean este proceso académicamente mediante tres dispositivos: supervisión o tutorías individuales; reflexión colectiva por medio de talleres; y reuniones de coordinación con los profesionales de las instituciones.

Tal como se puede constatar –a partir del análisis de las mallas curriculares y de los programas y entrevistas a los docentes– el énfasis se expresa tanto en los nombres de la actividad curricular, como en la docencia y la categoría usada para definir la función de los profesores. Respecto de la carrera n°1, la actividad curricular recibe el nombre de Práctica Profesional I y II y los académicos son reconocidos entre sus pares como docentes de práctica. En la carrera n° 2, la práctica se denomina Taller de Intervención

y los docentes son denominados como docente de taller. Finalmente, en la carrera n°3, se menciona como Práctica Profesional y a los docentes como supervisor de práctica.

La primera carrera considera un año de práctica y la función de los docentes es orientar el proceso de investigación y de ejecución de un proyecto de intervención profesional. La segunda propuesta, si bien también incorpora la investigación en el contexto de la práctica profesional, focaliza la función de los docentes de taller en el acompañamiento de los estudiantes en el diseño, implementación y evaluación de los proyectos sociales. En cambio, el proceso de investigación es conducido por un metodólogo, diferenciando las funciones de uno y de otro, aunque se reconoce la necesidad de coordinación entre ambos.

En la tercera propuesta, la práctica profesional tiene una duración de un semestre, a diferencia de las dos anteriores y no incorpora la investigación como parte de este proceso. Focaliza la función académica en el desarrollo de la competencia de síntesis del proceso de formación, traducido en una propuesta de intervención. El sentido aquí es la validación de las competencias profesionales que habilitan a los estudiantes para ejercer la profesión en distintos escenarios. Es un requerimiento importante.

3) Pese a las distinciones anteriores, a partir de los relatos de los docentes y la revisión de fuentes secundarias, la supervisión es comprendida, a nivel declarativo, como una metareflexión compleja (teórica, metodológica, ética), que parte de los relatos de los estudiantes y que versa sobre la experiencia de intervención social vivida en un centro de práctica. Deviene, por tanto, un elemento importante la escucha de los relatos de los estudiantes y la re-significación que hacen los docentes de práctica, para orientar el proceso. Esta escucha es un metalenguaje de una experiencia que, en términos de Dewey (1973), incluye un elemento activo y otro pasivo. Respecto del primero, el autor advierte que proviene de experimentar y, el segundo, de padecer. Dicho de otro modo, se vivencian las consecuencias de lo ocurrido.

En la experiencia de la práctica profesional ambos procesos son reinterpretados por cada uno de los docentes de acuerdo a su historia, vivencia, sentidos e interpretaciones personales, en un contexto de una cultura profesional específica que incide en el proceso de aprendizaje.

4) Concatenado con lo anterior, resulta interesante profundizar en la manera como los estudiantes integran las tecnologías en sus procesos de aprendizaje. En particular, se rescata desde los resultados de esta investigación, la línea informal que utilizan como red de intercambio académico asociada al uso cotidiano de las redes sociales. Ello quedó claramente señalado en la experiencia de una de las carreras, donde los estudiantes crearon su propio WhatsApp para coordinar el desarrollo de trabajos colectivos y también para intercambiar información.

Interesante, resulta también el concepto aportado sobre la necesidad de producir “redes de reflexión”, reconociendo desde la docencia que los estudiantes participan en diversas instancias que les permite ampliar el repertorio de aprendizaje al encontrarse con otros en las TIC, desde una perspectiva colaborativa. Así, intercambian saberes que pueden facilitar nuevos aprendizajes permitiendo expandir sus mapas cognitivos.

Para que, efectivamente, las TIC formen parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes, se necesita que los docentes las integren como una estrategia que facilita el acceso a recursos educativos y que difícilmente podrían acceder por otra vía (Marcelo, 2016).

5) Una quinta conclusión se refiere al concepto de práctica, comprendiendo que también posee una definición compleja con múltiples interpretaciones. A partir de los resultados de esta investigación adquiere una connotación como un campo donde se va a experimentar lo aprendido en la universidad. Evidenciando con ello la persistencia de un paradigma que es difícil de modificar desde una formación universitaria. Incluso con los esfuerzos por instalar un modelo de formación por competencias, que busca integrar un saber, un saber hacer y un saber ser, como parte de un proceso que es más complejo que la mera enseñanza de contenidos.

Esta manera lineal de comprender la formación ha limitado las posibilidades de progreso profesional, ya que al ser una carrera vinculada a un saber hacer, el riesgo observado es la persistencia de un paradigma que sigue enfatizando la división entre la teoría y práctica, tanto en la organización del currículum, como en el proceso de enseñanza/aprendizaje, pese a los esfuerzos de los docentes de práctica por integrar una didáctica más compleja, aunque aún alejada de aquella a la que se aspira, desde una perspectiva crítica reflexiva.

Es reconocible, además, en el análisis de los docentes, que al ubicar la práctica profesional en escenarios específicos se facilita la producción de conocimiento situado de fenómenos particulares, siendo posible, además, reconocer el comportamiento de los procesos sociales en espacios micro-sociales. Dos de las tres propuestas formativas han asumido este desafío, aunque con matices diferentes, como ya se señaló en el capítulo anterior y en conclusiones precedentes.

En particular, dos de las tres carreras, están desplegando procesos de enseñanza aprendizaje desde una metodología distinta en la producción de conocimiento. Como ya se mencionó, para y desde el trabajo social, que buscan favorecer la relación entre la teoría y la práctica, así como en la producción de conocimiento desde el micro-escenario de intervención directa. En particular, como se pudo apreciar en el capítulo anterior, en el contexto de la práctica profesional, se ha integrado la investigación situada como una forma de producir conocimiento desde la acción profesional. De ahí

que acuñar el concepto de micro-teoría puede ser un avance para legitimar estas propuestas de trabajo pedagógico.

Cabe destacar, también, que ambas carreras apuestan por una nueva forma de ejercer la profesión e instalar la producción de conocimiento, acercando con propuestas concretas la investigación a las instituciones. En este sentido, resulta interesante para esta profesión continuar profundizando en estas propuestas, puesto que aportan evidencias de que es posible integrar la investigación en la intervención profesional. Y hacerlo desde estrategias específicas que han sido probadas empíricamente en programas y proyectos donde se ejerce la profesión.

6) Tal como queda demostrado en el análisis de las fuentes de información recabadas, la supervisión de la práctica se constituye en un espacio pedagógico que se construye a partir de la relación dialógica. Y cuya didáctica intenciona la relación entre la teoría y la práctica y el avance de la competencia reflexiva, en las tres carreras, con énfasis crítico en una de éstas. Valoran e impulsan, también, que los estudiantes indaguen en los temas que están trabajando, además de acudir a otros conocimientos previos que les permita planificar y explicar los fenómenos y problemas sociales en los que intervienen.

Para lograr lo anterior, los docentes utilizan una didáctica diseñada de manera autónoma a partir de un programa común. Este programa recurre a habilidades propias del trabajo social –aprendidas dentro del contexto de su formación de pre-grado– como son la escucha activa y la pregunta, en tanto estrategias que permiten acceder al mundo del otro, para reinterpretarlo y buscar estrategias de acción viables.

A pesar de reconocer diversos modelos y recursos didácticos, éstos no forman parte de un proceso de formación docente para supervisar las prácticas profesionales, sino que se acude a los recursos personales, siendo posible concluir que la docencia se ejerce, a partir de los aprendizajes profesionales que se transfieren al proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera autodidacta (Zabalza, 2003).

Siendo conscientes que los docentes de práctica movilizan un conjunto de recursos teóricos, metodológicos y personales propios para trabajar con los estudiantes, se evidencia que uno de los puntos más débiles se relaciona con el dominio de estrategias didácticas orientadas a fortalecer las competencias personales de éstos. Sobre todo, aquellas relacionadas con el manejo de las emociones que aparecen cuando enfrentan situaciones complejas que remueven aspectos de la vida personal.

7) Pese a que dos de las tres carreras consideradas en este estudio cuentan con una propuesta de trabajo en equipo con los docentes, coincide con que la mayoría de los académicos posee un vínculo contractual con la universidad a tiempo parcial y, en muchos casos, se relaciona solo a través de esta actividad curricular (53,3%). Situación

que les impide contar con el tiempo suficiente para participar en espacios colectivos de reflexión.

La situación anterior es coincidente con los datos nacionales (Sisto, 2015) que reflejan que más de 50 % de los docentes universitarios se encuentran en la misma condición descrita, dando cuenta de un tema estructural que afecta a la educación universitaria chilena en su conjunto. Este es un aspecto importante, ya que contrapone las posibilidades de contar con espacios colectivos que faciliten la reflexión de los docentes, más allá de las meras voluntades.

8) Los docentes de práctica, valoran positivamente el acompañamiento que realizan los profesionales en las instituciones, destacando la orientación del trabajo directo con los estudiantes, en particular, en la toma de decisiones profesionales en la acción, las que no siempre estarían alineadas con las propuestas de trabajo social que remarcan las carreras.

Por ello, un aspecto destacable es la fidelización que logran con las instituciones y con los supervisores de terreno, la cual se lograría con un trabajo de largo plazo para conocer en profundidad los programas. En este sentido, la apuesta de los docentes de práctica es alinear la formación de ambos profesionales en una matriz que, reconociendo la diferencia de las tareas que cumple cada uno (docentes y supervisores de terreno), logren establecer mínimos comunes, como la articulación teoría y práctica y una comprensión de la intervención profesional que incluye la investigación. También, aunar una lectura del trabajo social, incorporando referencias teóricas, metodologías de trabajo y productos comunes, en pos de avanzar en la formación de un profesional reflexivo – crítico.

Es de interés de los docentes confluir en una propuesta común de trabajo, que facilite producir una autonomía reflexiva en los estudiantes y que, en palabras de Perrenoud (2007), requiere de un entrenamiento sistemático que introduce, no solo el cuestionamiento permanente de la acción que se está desplegando, sino que también la articulación con los procesos globales de desarrollo y de aprendizaje, respondiendo a la pregunta por el sentido de la acción.

9) En relación con las funciones y tareas que implementan los docentes de práctica profesional, se evidencia una diferenciación entre las funciones esperables de un docente de práctica y un supervisor de terreno.

9.1) Los docentes de práctica profesional abordan pedagógicamente tres dimensiones en el trabajo directo con los estudiantes: una de tipo personal, otra teórica y una tercera metodológica, que, relacionadas entre sí, buscan alcanzar un aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 2000).

- En el ámbito personal, abordan todos aquellos aspectos que se relacionan con las emociones, con el objetivo que tomen consciencia de los aspectos personales que podrían estar afectando el desempeño profesional. En particular, desde una de las universidades este proceso es explícito, siendo valorado como una herramienta que contribuye a fortalecer las competencias de intervención profesional relacionadas con el autocuidado emocional y con la definición de una identidad profesional propia.
- Respecto de los componentes teóricos y metodológicos, si bien han sido abordados en los planes de estudio, los docentes de práctica remarcan que éstos son olvidados por lo estudiantes -apareciendo una suerte de amnesia- o bien, aunque recuerdan algunos contenidos, no saben cómo incorporarlos en el trabajo de campo. Esta apreciación es interesante, puesto que es posible leer entre líneas un cuestionamiento al proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual estaría desvinculado o escasamente vinculado al ejercicio profesional.

Contando con lo anterior, los docentes de práctica buscan estrategias para trabajar las debilidades detectadas. Entre las actividades planteadas destacan: la incorporación de las metodologías de aprendizaje de servicios, la incorporación de mapas conceptuales, talleres de reforzamiento de contenidos, seminarios y/o foros con expertos en temas específicos, entre otros.

9.2) Otra de las funciones que desenvuelven los docentes de práctica es la vinculación con las instituciones, cuyo objetivo es profundizar en el conocimiento del tipo de trabajo social que desarrollan y evaluar el desempeño de los estudiantes en este contexto. También, de mediación, sobre todo frente a resistencias y conflictos, actuando con criterio para definir la necesidad y cuándo es oportuno el cambio de los estudiantes a un nuevo centro de práctica.

9.3) Aunque complejo, una tercera función es la participación en equipos de trabajo. Al menos en dos de las tres universidades promueven este tipo de trabajo colectivo. Sin embargo, es necesario incorporar ejes que orienten la reflexión de la práctica, incluyendo a su vez herramientas de registro de la experiencia, de modo de hacer también de su práctica pedagógica una práctica reflexiva-crítica, que sea posible de ser sistematizada. Sobre todo, si se considera que la experiencia de supervisión de estudiantes y de coordinación con supervisores de terreno, permite vincular directamente a la academia con el mundo laboral, tanto en los requerimientos como en las tensiones y desafíos permanentes que debe enfrentar.

9.4) En el caso de los supervisores de terreno, aunque son borrosas las funciones esperadas, en el análisis de las entrevistas y también en la revisión de los programas, se logra reconocer tareas de acompañamiento de los estudiantes en terreno. Éstas se traducen en agendar reuniones sistemáticas de trabajo y estar disponible para acoger

preguntas frecuentes. Es necesario, además, para las tres universidades, que en términos administrativos dispongan de tiempo para reuniones de evaluación con los docentes de práctica, sobre el proceso avanzado por los estudiantes y también para asistir a jornadas de trabajo en la universidad.

10) Por otra parte, se desprende también como conclusión, que los docentes de práctica requieren del dominio del plan de formación, no sólo del nombre de las actividades curriculares, sino también de los contenidos y el sentido de éste. Sobre todo, considerando que son quienes mantienen un contacto permanente y directo entre la carrera y el contexto de intervención profesional, debiendo estar adecuadamente preparados para enfrentar preguntas e información que pueda ser demandada desde las instituciones y también desde los estudiantes.

En esta misma línea, se reconoce la importancia de poseer un conocimiento académico del estudiante, su historial de rendimiento, sus fortalezas y debilidades, como una forma de potenciar adecuadamente las fortalezas y contribuir a superar las debilidades, en este ámbito.

11) Se constata la necesidad de revisar las propuestas de práctica profesional de las carreras estudiadas. De manera que recojan los aportes de la mayoría de los docentes de práctica, quienes declaran la necesidad de incorporar una perspectiva crítica reflexiva. Ello implica reorganizar los programas de trabajo e integrar una didáctica en esta línea.

Sin embargo, al revisar los resultados de esta investigación queda en evidencia que cada docente trabaja este proceso de manera autónoma y autodidáctica, requiriendo, por lo tanto, un proceso de formación más riguroso que el desarrollado a la fecha en estas tres universidades.

12) La incorporación de los estudiantes en instituciones que trabajan con proyectos sociales, contribuye a que adquieran experiencia laboral. Sin embargo, ello no asegura la empleabilidad una vez finalizada la práctica profesional, pero sí fortalece la diada universidad/mundo del trabajo, exigible en los nuevos planes de formación profesional.

Es menester señalar que la incorporación de los estudiantes al mundo del trabajo no depende solo de los esfuerzos que realizan las universidades en este sentido, sino también de variables del contexto, como son las orientaciones de las políticas sociales y la inversión que va a impulsar el estado en el área social, teniendo presente que este último sigue siendo el principal empleador de los trabajadoras sociales en Chile. (Godoy, 2016).

**CAPÍTULO VIII: LINEAMIENTOS DE UNA PROPUESTA DE
SUPERVISIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DESDE UNA
PERSPECTIVA CRÍTICA REFLEXIVA**

Introducción

Considerando el cuarto objetivo, y las preguntas que guiaron esta investigación, a continuación se señalan los lineamientos para una propuesta didáctica orientada a mejorar la supervisión de la práctica desde una perspectiva crítica–reflexiva, recogiendo los aportes del marco teórico y los resultados de este estudio.

En virtud de lo anterior, se han estructurado los siguientes lineamientos organizados en cuatro puntos que se detallan a continuación:

- 8.1 Lineamientos teóricos de práctica profesional desde una perspectiva crítica–reflexiva.
- 8.2 Lineamientos teóricos de supervisión desde una perspectiva crítica–reflexiva.
- 8.3 Lineamientos metodológicos y didácticos desde una perspectiva crítica- reflexiva.
- 8.4 Funciones de los docentes de prácticas y supervisores de terreno.
- 8.5 Líneas de trabajo en torno a la formación docente y la investigación – acción e innovación, a considerar transversalmente.

8.1. Lineamientos conceptuales de práctica profesional desde una perspectiva crítica reflexiva

Los lineamientos teóricos desarrollados en este punto, se inscriben:

- En un contexto de cambios que vive la educación universitaria en Chile, donde de manera progresiva se han ido adaptando los estilos formativos. Entre éstos destacan: cambio del modelo educativo basado en la enseñanza a otro que transita al aprendizaje. En consecuencia, se desplaza desde antiguos paradigmas de enseñanza a una perspectiva teórica donde “el aprendizaje está integrado a la participación de la persona –a su acción– y es reconstruido (continuamente) en función de la situación (Laflequiere, 2002, en Corvalán, Tardiff y Montero, 2013: 32). Entonces, estamos ante procesos de aprendizajes altamente dinámicos, que necesariamente deben conjugar elementos globales y específicos de nivel teórico, metodológico, político, cultural, social, personal, entre otros.
- En la visualización de la práctica profesional como oportunidad de aprendizaje en contexto, en tanto se construye desde la acción del estudiante, se reconoce, por tanto, la “Reflexión en la Acción integrada” (Schön, 2010) comprendida como un proceso de toma de decisiones que orienta el curso de la acción profesional.

- En específico, asume el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una ética que reconoce valores que rescatan: el bien común, la justicia social y la perspectiva de derechos (Contreras, 1997).
- El análisis de la realidad de modo de diseñar e implementar propuestas de trabajos que orienten procesos de cambio social, consecuentemente, con la finalidad del trabajo social.
- En el reconocimiento del paradigma crítico reflexivo como orientación del ejercicio profesional, puesto que distingue:
 - Una actuación profesional educativa activa, dinámica, que busca contextualizar la acción, reconociendo la complejidad de los escenarios educativos y, principalmente, atendiendo a la particularidad de las personas involucradas, sin perder de vista las condiciones estructurales de los procesos, que pueden facilitar u obstaculizar la intencionalidad de procesos de cambio.
 - Que “el docente se convierta en un agente activo de la construcción del saber profesional” (Domingo, 2013: 82), dado que se le exige un análisis complejo, que arroje información pertinente para la toma de decisiones y, por lo tanto, es menester que posea habilidades para gestionar, investigar, analizar e innovar.
 - La articulación entre teoría y práctica, en tanto en las propuestas educativas “cohabitan”, pues ambas se asumen multidireccionalmente hasta llegar a la fusión plena de ellas (Domingo, 2013).
 - Como modelo reflexivo utiliza aquel denominado “espiral autorreflexivo”, que parte de la práctica, se fusiona con la teoría y sigue un camino ascendente entre ambas, elaborando nuevas preguntas y cuestionamientos, con miras a resolver y producir problemas propios del ejercicio profesional.
 - El contenido de la práctica profesional se construye en el análisis “reflexivo de intervenciones sociales o socioeducativas” (Puig, 2012: 128) que desarrollan estudiantes que se están aproximando al aprendizaje de una profesión, en diálogo con los marcos teóricos y metodológicos.
 - Propicia instancias educativas que reconocen el protagonismo y autonomía de los estudiantes (Puig, 2009) para que logren elaborar procesos significativos de aprendizaje, en el marco de su formación profesional.

En términos operativos “las prácticas son los modos de actuar y de relacionarse que las personas despliegan en espacios concretos de acción” (PNUD, 2009:15), donde se conjugan los intereses, las orientaciones generales de la sociedad y de las instituciones con las motivaciones e intereses de las personas de manera particular y única. Reconoce que

existen tres fuerzas importantes en la construcción de los sentidos de acción social que las orientan y les otorgan un sello particular. La primera se refiere a las instituciones que poseen un conjunto de normas estructurantes de la acción de los diversos actores. La segunda fuerza que incide en las prácticas es la subjetividad, comprendida “como el conjunto de motivaciones, preferencias, aspiraciones y expectativas con las que cada actor encara una práctica específica” (PNUD, Programa de las Naciones Unidas, 2009: 15). Se trata de todos aquellos aspectos que se conjugan en las propuestas de intervención, que no necesariamente aparecen escritas en los documentos o son expuestas por las personas, como son sus intereses y motivaciones. Una tercera fuerza es el conocimiento práctico que “delimita las prácticas, y se expresa en mapas que guían los cursos de acción” (PNUD, Programa de las Naciones Unidas, 2009: 15).

La posibilidad de considerar la práctica desde la reflexividad crítica, permite plantear preguntas en forma permanente como una estrategia que abre nuevas rutas analíticas y, con ello, de acceso al conocimiento de manera rigurosa. Esta nueva forma contribuye a superar la histórica relación dicotómica entre teoría y práctica, ya que se consideran en un continuo dinámico que cambia y se modifica permanentemente, asumiendo una perspectiva dialéctica recursiva.

En esta perspectiva, el objeto de la práctica es la acción misma, donde se interrelacionan y complementan los enfoques inductivos y deductivos a partir de un contexto situado, concebido así en tanto espacio para la articulación de la acción y la teoría como un todo. Es decir, en una producción humana nueva, que se incorpora entrelazadamente con los contextos de conocimiento y saber, para producir otros distintos que cuestionan, fundamentan, actualizan o refutan los existentes, y también a aquellos que se van produciendo como parte del progreso de la misma acción.

La práctica profesional en los trabajadores sociales se sustenta sobre determinadas orientaciones sociopolíticas y éticas. En este sentido, la práctica profesional no solo exige a los estudiantes el dominio de conocimientos teóricos y metodológicos propios de todo proceso de intervención profesional, sino también el desarrollo de una mirada crítica sobre el trabajo que están desplegando y la incidencia de éste en la sociedad. De ahí que la didáctica crítica contribuye a fortalecer la creación de comunidades reflexivas, en pos de potenciar la competencia reflexivo-crítica, de una manera más compleja. También permite levantar preguntas en forma permanente, siendo reconocida, por tanto, como una estrategia que abre nuevas rutas analíticas y, con ello, de acceso “al conocimiento en la acción” (Schön, 2010: 41) que posee la particularidad de ser construido de manera dinámica, acumulativa, pero siempre transitoria.

Esta nueva forma contribuye a superar la histórica relación dicotómica entre investigación y acción, entre teoría y práctica, ya que se consideran en un continuo dinámico que cambia y se modifica permanentemente, como un acto vivo y dialéctico, que se dinamiza en el contacto con situaciones reales del ejercicio de la profesión.

Tal como plantea Schön (2010) tanto el conocimiento en la acción como la reflexión en la acción “forman parte del pensar y del hacer en la práctica, forman parte del pensar y del hacer que todos compartimos” (Schön, 2010:41). Implica tomar decisiones de manera permanente, inscritas en un aprendizaje previo, de una manera de actuar que diferencia a una profesión de otra. Por lo tanto, en la práctica aprenden un conjunto de valores y normas de acción en contextos institucionales donde interactúan con otros profesionales de la misma área o afín a ella.

8.2 Lineamientos conceptuales de supervisión desde una perspectiva crítica reflexiva

Recogiendo los planteamientos anteriores, Hernández (2011) puntualiza que la supervisión de la práctica en trabajo social se constituye en un espacio dinámico de “enseñanza-aprendizaje y de asesoramiento para el trabajo” (Hernández, 2011: 436). Agrega que el foco está en el estudiante, en relación con la actividad que le han encomendado en la institución y la manera como articulan las tensiones y dinámicas que ello deriva.

Teniendo presente los resultados de la investigación ejecutada, se evidencia un cierto acuerdo que implica una relación dialógica reflexiva-crítica, cuyo objeto es la meta-reflexión de la práctica; en este caso, del trabajo social. Se trata de una auto-reflexión del ejercicio de la profesión en determinados contextos, orientada a generar una identidad profesional crítica, jugando en ello un rol central la orientación pedagógica y la didáctica. Así, en cuanto ejercicio meta-cognitivo, permite –al interior de la formación de los trabajadores sociales– la función simbólica y pedagógica de explicitar y relevar como acto pedagógico “las prácticas, sus dificultades, los logros y perspectivas” (Pérez, Bazán y Espinoza, 2010: 170); las teorías implícitas y explícitas, potenciando con ello una comprensión compleja del contexto social en el que se inscribe la práctica profesional.

Entendida así la supervisión, pasa a constituirse en un espacio de re-teorización de la acción social y, por lo tanto, de generación de conocimiento y saberes profesionales que se construyen dialógicamente, en torno a los desafíos que implica para el trabajo social participar en procesos de acción social complejos como los actuales.

Por lo tanto, el contenido en esta actividad curricular se construye, en gran parte, en el análisis que desenvuelven estudiantes que se están aproximando al aprendizaje de una profesión, en espacios reales de intervención, como son las instituciones dedicadas a trabajar en los problemas sociales.

Otro de los componentes gravitantes de esta propuesta es el reconocimiento que, entre el docente de práctica y el estudiante, se produce una relación pedagógica personalizada que orienta y fortalece el proyecto personal/profesional, de manera más autónoma, en la medida que reconoce como el actor protagónico de su proyecto formativo-profesional. Igualmente, es relevante que integre y reconozca los saberes mosaicos (Bárbero, 2003) adquiridos. Por lo tanto, que responda a preguntas tales como: ¿qué quiero hacer en mi práctica? ¿cómo lo voy a conseguir? ¿con qué recursos personales cuento? ¿qué conocimientos y saberes personales poseo? y ¿qué falta? Son preguntas iniciales que los estudiantes deben responder con anterioridad al ingresar a la práctica profesional.

Los interrogantes anteriores responden a la hipótesis que la formulación de los mismos, y la elaboración de respuestas diversas para potenciar la autonomía, contribuyen a ejercitar la capacidad reflexiva crítica en los estudiantes, siendo tarea de los docentes cuestionar las reflexiones, exponiendo nuevas preguntas e invitándolos a integrar las elaboraciones de otros compañeros y, también, de referentes teóricos que puedan contribuir en sus caminos de búsquedas profesionales. En efecto, el modelo didáctico basado en la pregunta contextualizada, denominado también modelo Socrático, que se implementa desde un acto comunicativo y colaborativo (Medina, 2008), aparece como el más adecuado para orientar un proceso reflexivo crítico con los estudiantes, tal como queda reafirmado en los resultados de la investigación expuesta.

También se rescata lo que desde los lineamientos de esta propuesta se denomina con el nombre de modelo crítico-integrado, descrito por Lobato (2007), que incorpora variables culturales, sociales, políticas y de identidad profesional, en el proceso reflexivo. Este modelo persigue el análisis de los “condicionamientos estructurales e históricos que están implicados en el cambio educativo y emancipador de la enseñanza” (Lobato, 2007: 36).

El punto fundamental que atraviesa el proceso reflexivo es la toma de conciencia de los “problemas sociales, económicos, culturales y políticos que influyen y determinan en el trabajo de los profesionales en los diferentes ámbitos en las escuelas y en su misma formación” (Lobato, 2007: 37).

Agregando el cuestionamiento de la identidad profesional desde los fundamentos teóricos del constructivismo como parte del proceso reflexivo. Por lo tanto, desde el autor señalado, e integrado en esta propuesta, comprende la reflexión crítica como constructora de conocimiento que se configura en un diálogo intersubjetivo.

Como se mencionó anteriormente, se plantea un desafío para los docentes: formar en competencias reflexivas desde la práctica, superando la racionalidad instrumental que lleva a situarse desde el hacer, olvidando, o más bien, dejando de lado la integración de los diversos saberes mosaico (Barbero, 2003) que han adquiridos los estudiantes, no solo en las universidades, sino en distintos espacios sociales.

8.3 Lineamientos metodológicos y didácticos desde una perspectiva crítica- reflexiva

Comprendidas las prácticas como productoras de conocimientos, éstas se sitúan desde una pedagogía cuya finalidad es que los estudiantes, a partir de situaciones específicas, incorporen una perspectiva analítica compleja y crítica, desprendiéndose de explicaciones lineales y dicotómicas que llevan los procesos reflexivos por senderos cerrados, desapegados de la vivencia específica, abandonando la producción de conocimiento de la raíz histórica de la profesión, vía investigación-acción situada.

En coherencia con la perspectiva propuesta, los principios metodológicos a los que se adscribe esta propuesta son:

- La incorporación de la perspectiva constructivista para aproximarse a la tarea de supervisar, puesto que el contenido de esta actividad curricular es la experiencia de la práctica profesional vivida por el estudiante en formación.
- El reconocimiento que una práctica reflexiva, como plantea Perrenoud, necesita un entrenamiento; en palabras del autor ‘una rutina’, partiendo por el “Hábito de dudar, de sorprenderse, de plantearse preguntas, de leer, de transcribir determinadas reflexiones, de discutir, de reflexionar en voz alta, etc.” (Perrenoud, 2007: 63-64). Así como una postura profesional “una postura analítica con la acción” (Perrenoud, 2007: 13) a diferencia de otra eventual, que él denomina ‘episódica’, por lo tanto, asistemática y con falta de rigurosidad.
- La integración del enfoque “Realista” de Korthagen (2010) que considera a su vez: afanar sobre la base de situaciones reales; producir diálogo entre los profesionales; orientar dicho proceso hacia una finalidad, aunque en un principio sea poco claro o explícito; incorporar la teoría como un componente que contribuye a ampliar la reflexión; integrar en la reflexión las variables estructurales e históricas (Lobato, 2007: 36) sociopolíticas, económicas y culturales que inciden en los procesos de cambio.

- La aproximación de los docentes de práctica profesional desde un rol de facilitadores y orientadores, que cumplen la función de asesores para encaminar a los estudiantes en el trabajo profesional que realizan.
- El uso del acto comunicativo dialógico reflexivo, entre el estudiante y el docente, que recoge la complejidad de los procesos que comprende la práctica, las contradicciones, los desafíos y tensiones.
- Reconocimiento de un aprendizaje dinámico, cuestionador y articulador de saberes, donde se adquieren y/o potencian las competencias declaradas en el perfil, destacando el autoaprendizaje, la autonomía, la iniciativa, la creatividad, la reflexividad desde una perspectiva ética, para enfrentar los dilemas de los contextos.
- La búsqueda y cuestionamiento de la identidad profesional y personal, teniendo claro que ambas se constituyen de manera fragmentada, y sin la fuerza de décadas anteriores la labor deja de ser el núcleo primordial de la autorrealización de las personas, pasando a ser uno más, incluso como un medio para la satisfacción de otros intereses personales (Hernández, 2011).
- El reconocimiento de la producción de conocimiento a través de la reflexión que se genera en el proceso de supervisar, por lo tanto, el reconocimiento como productor y recreador de saberes de la profesión.
- El desarrollo de competencias que permiten el desenvolvimiento en espacios y lugares nuevos y emergentes, reflexivamente.
- Adopción de un método propio de descripción, análisis y meta-reflexión, que facilite la comprensión de los procesos que inciden en las modificaciones de las profesiones. En particular en la formación de los asistentes sociales dentro de este marco de propio.
- Articulación y síntesis de la “dispersión” de aprendizajes previos posibilitando el desarrollo de las competencias, llevándolas a su máxima expresión (Hernández, 2011), de manera constructiva y creadora.

Didácticamente, se sitúa desde la pregunta como estrategia que cuestiona el trabajo cotidiano, permitiendo dar cuenta de la acción que se efectúa, las fortalezas, debilidades y opacidades. En suma, el punto de partida es la subjetividad de la experiencia vivida por los

estudiantes, que se rescata desde la pregunta. En conclusión, el contenido de la supervisión es endógeno, se construye junto con el estudiante, ayudándolo a reorganizar el aprendizaje anterior desde nuevas categorías analíticas que cuestionen los conocimientos iniciales.

8.4 Funciones de los docentes de prácticas y supervisores de terreno

8.4.1 Funciones de los docentes de práctica profesional

Aunque, anteriormente, se señalaron las funciones docentes, es necesario remarcar algunas de ellas desde una perspectiva crítica reflexiva:

- En primer lugar, develar los imaginarios que del proceso de la práctica profesional poseen los estudiantes, transformándolos –a su vez– en desafíos de aprendizaje, a la luz de la interpretación de la experiencia en un devenir con la teoría. Se construye en forma grupal, desde un enfoque didáctico colaborativo-emancipatorio que influye en el aprendizaje profesional de manera particular en cada persona.
- En segundo lugar, reflexiona sobre las implicancias éticas de las prácticas que desarrollan los estudiantes, concentrando la atención en:
 - ✓ Las condiciones sociales en la que sus prácticas se desarrollan.
 - ✓ Cuestiones de equidad y justicia social que surgen.
 - ✓ Reconocimiento que las prácticas del aula y de las instituciones donde realizan la práctica profesional no pueden estar separadas de las realidades sociales y políticas.
 - ✓ Ser consciente de las consecuencias de sus acciones.
 - ✓ La reflexión y la investigación crítica sobre las acciones de aprendizaje enseñanza, así como sobre los procesos de pensamiento reflexivo.

A modo de síntesis, recogiendo los aportes de otros estudios especificados en el marco teórico y de los resultados de este proceso de investigación (Hernández, 2011), las funciones del docente supervisor se conjugan entre ser un asesor, educador y guía ético profesional; enfatizando en esta etapa de formación, ya que la referencia a valores y

principios democráticos son parte importante del ejercicio profesional que adscribe a un modelo crítico – reflexivo.

8.4.2 Funciones de los supervisores de terreno

El supervisor de terreno requiere responder a cuestiones propias relacionadas con el acompañamiento en la acción en campos tales como:

- Decisiones relacionadas con la gestión e implementación de los programas sociales, sobre todo, en el ámbito relacional y ético.
- La integración de los estudiantes en culturas institucionales.
- El desarrollo de competencias para el trabajo en equipo y en redes locales.
- Para la generación de competencias de intervención profesional con personas, con grupos y comunidades.
- Gestión de recursos financieros, humanos y de equipamiento.
- El manejo de programas computacionales específicos para sistematizar la información relevante del programa de trabajo.

8.5 Líneas de trabajo en torno a la formación docente y la investigación – acción e innovación, a considerar transversalmente

Dos son las líneas claramente identificables como resultado del proceso de investigación, en particular de las recomendaciones y sugerencias: una línea de formación de los docentes de práctica, y una segunda de investigación – acción e innovación didáctica.

8.5.1 Línea 1: Formación docente

Reconociendo que existe un conjunto de acciones que realizan los docentes de práctica, que no está suficientemente socializado, la línea que aquí se plantea tiene como punto de partida una formación docente que considera:

- Un campo de sistematización de la práctica, desde un análisis reflexivo adaptando el modelo de Lobato (2007) en torno a las cinco acciones propuestas por este autor, donde son reconocibles cuatro de ellas, que se indican a continuación:

✓ Primera Acción: descriptiva, que responde a la pregunta ¿qué es lo que hago?

- ✓ Segunda acción: información, cuya pregunta busca responder ¿cuáles son las razones de lo que hago y qué efectos tiene en los estudiantes?
- ✓ Tercera acción: identidad profesional, ¿a qué tipo de trabajo social se orienta el trabajo pedagógico? y ¿qué elementos son coincidentes con una propuesta crítico reflexiva del trabajo social, como profesión?
- ✓ Cuarta acción: reconstrucción de la experiencia, ¿cómo podría ordenar de otra manera las acciones que desarrollo, en vistas a incorporar la propuesta de un ejercicio profesional desde una perspectiva crítica - reflexiva?

Las preguntas anteriores facilitan a los docentes de práctica sistematizar la experiencia de supervisión que desarrollan, rescatando la estructura metodología y didáctica propia.

- ✓ Un segundo campo de socialización de los aprendizajes alcanzados, entre pares, con el objetivo de mejorar y consensuar propuestas comunes.
- ✓ Un tercer campo de formación, que consiste en aportar nuestras estrategias metodológicas que potencien la reflexión desde la acción; fortaleciendo competencias de investigación–acción como dispositivo de producción de conocimiento.
- ✓ Un cuarto campo de formación, orientado a fortalecer competencias evaluativas de los docentes, en particular, en el diseño de instrumentos de evaluación formativa y sumativa de proceso.
- ✓ Finalmente, un campo destinado al manejo de estrategias de supervisión con estudiantes y también para el trabajo con los supervisores de terreno.

8.5.2 Línea 2: Investigación- Acción e innovación didáctica

La investigación en el contexto de esta propuesta se reconoce vinculada al ejercicio de la profesión, por lo tanto, se refuerza la perspectiva de investigación–acción que, además de incorporar la perspectiva dialéctica, reconoce la originalidad en la producción de conocimiento, desde la acción. Se espera que el conocimiento producido contribuya a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Entre los ejes de investigación propuestos están aquellos que permiten develar las tensiones y contradicciones de los contextos de intervención; las rupturas y continuidades de las estrategias propuestas, dilemas éticos, los nuevos desafíos para la docencia en actividades

curriculares de supervisión de la práctica y, también, posibles innovaciones didácticas, principalmente acompañadas del uso de las nuevas tecnologías.

En esta línea, la propuesta considera el diseño e implementación piloto de un Programa de Supervisión Reflexiva de la práctica profesional en la formación de trabajadores sociales, destinado a los estudiantes. Se formula sobre la base de las competencias de egreso de los estudiantes (específicas y genéricas) proveyendo e instalando en los procesos de supervisión estrategias formativas que estimulen sus procesos reflexivos.

El foco estará ubicado en la problematización de la intervención profesional, así como su opción profesional, articulando estos procesos de reflexión con la formación disciplinar, recogiendo los ejes de un modelo reflexivo crítico, que integra en su análisis componentes instrumentales del contexto social, cultural y económico, en el que inscribe la acción profesional.

Para lograr los propósitos anteriores, es necesario realizar un proceso de inducción y capacitación en torno a la investigación de la propia práctica docente, que se recoge en la línea descrita en el punto anterior.

Se prevé, a su vez, la constitución de Talleres de Reflexión Docente, de socialización de las experiencias de las innovaciones incorporadas, así como la reflexión en torno a su función como supervisor. La modalidad de trabajo es la reflexión colectiva, en tanto la cooperación y colaboración entre pares enriquece la reflexión. En pocas palabras, facilitará a su vez la construcción colegiada de atribuciones y la producción de significaciones y comprensiones propias de este proceso de formación.

Estos talleres se constituirán en un eje de la instalación de una línea de trabajo en equipo, cimentado sobre una práctica autoevaluativa y reflexiva de la acción docente en las supervisiones de práctica, de forma tal que se constituyan grupos de estudio y/o Talleres de Reflexión Docente.

BILIOGRAFÍA

- Aguilar, M.J. (2013). *Trabajo Social, Concepto y Metodología*. España: Paraninfo.
- Alvarado, M., Barros, G., Chiang, H., Díaz, M., y Godoy, W. (1995). Licenciatura en Trabajo Social, UCBC. Fundamentos de una Propuesta. *Perspectivas*, 1, 48-55.
- Alvarez, A. M. (2013). (Des) Igualdad socio espacial y justicia espacial: nociones clave para una lectura crítica de la ciudad. *Polis*, 36, 265-287.
- Arraujo, C. (2014). *A Organización Constelar de Género*. Recuperado el 10 de abril de 2014 de: [https://www.ufpe.br/nehte/artigos/ARAUJO%20\(2004\).pdf](https://www.ufpe.br/nehte/artigos/ARAUJO%20(2004).pdf)
- Almada, C. y Troquet, M. (2009). Universidad: La calidad como Herramienta de Gestión. *Iberoamericana de Educación*, 49, 1-11.
- Álvarez, P. y González, M., (2005). La Tutoría Académica en la enseñanza superior: Una estrategia docente ante el nuevo reto de la Convergencia Europea. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 1-4.
- Alles, M. (2003). La mirada de Martha Alles. *Técnica Competencias*. Recuperado el 10 de noviembre de 2015 de <http://www.marthaalles.com/la-mirada-de-martha-alles-cv.php>
- Aquín, N. (2001) *¿Hacia una Reconceptualización Conservadora en el Trabajo Social?* *Conciencia Social*, 1, 10-17.
- Anijovich, R. (Comp.) (2010). *La Evaluación Significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Argudín, Y. (2005) *Educación Basada en Competencias, Nociones y Antecedentes*. México: Trillas.
- Arredondo, F. y Vidal, P. (2013). *Precarización Laboral, Estado y Trabajadores del Área Social*. En A. Rodríguez, y P. . Vidal, *Transformación (es) del Trabajo: tiempo(s) de precariedad (es) y resistencia(as)*, pp. 147-174. Buenos Aires: Espacio.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (2000). *Psicología Educativa. Un punto de vista Cognoscitivo*. México: Trillas.
- Asensio, J. (2004). *Una Educación para el Diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Astorga, B. y Bazan, D. (2011). Introducción a Una Didáctica Crítica, Democratizadora y Comprometida con la Transformación Social: *Diatriba*, 1, 49-59.
- Barbero, J. (2003). Saberes Hoy: Diseminaciones, Competencias y Transversalidades. *Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34.

- Bazán, D. (2013). *Investigación-Acción y Pedagogías Crítica para el Profesorado que Sueña y Resiste*. Santiago de Chile: Alteridad.
- Bauman, Z. (2004) *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bazán D. y González, L. (2002) *Taller de elaboración de Proyecto de Tesis*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Berger, P. & Luckman T. (1995). *La construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boggino, R. (2007). *Cómo enseñar y construir convivencia en el aula: En Cómo prevenir la violencia en la escuela. Estudios de Casos y orientaciones prácticas*. Argentina: Homo Sapiens. Recuperado el 5 de mayo de 2015 de <http://www.terras.edu.ar/jornadas/40/biblio/40BOGGINO-Norberto-Parte-2-Cap-2-Como-ensenar.pdf>
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del Científico. Ciencia de la Ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Ibérica.
- Brunner, J.J. (2005) *Hacia una nueva política de Educación Superior*. Santiago de Chile: Expansiva.
- Brunner, J., y Villalobos, C. (2014). *Políticas de Educación Superior en Iberoamérica 2009 - 2013*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales/ Unesco. Recuperado el 15 de junio de 2015 de http://www.universiario2014.com/documents/IIIEncuentro_PolíticasIBE2009-2013.pdf
- Cabero, J. (2010). Los retos de la integración de las TIC en los procesos educativos. Límites y Posibilidades. *Perspectiva Educacional*, 1, 32-61.
- Castillejo, J. y Colom, A. (1987). *Pedagogía Sistémica*. Barcelona: CEAC.
- Canova de Sánchez, N., y Litvack de Cohen, M. (2012). El Saber que Procede de la Experiencia. La Supervisión como Dispositivo Metodológico. *Tandil*, 5, 163-172.
- Carballeda, A. (2007). *Escuchas las Prácticas. La supervisión como proceso de análisis de la intervención social*. Buenos Aires: Espacio.
- Cassis, J. (2011). Donald Schön: Una Práctica Profesional Reflexiva en la Universidad. *Compas Empresarial*, 3, 54 -58.
- Casassus, J. (2007). *La Educación del ser Emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.

- Castañeda, P. y Salamé, A. (2003). Competencias Profesionales de Trabajo Social: Tradición y Transformación. *Trabajo Social*, 72, 109-127.
- Castel, R. (2004). *La Metamorfosis de la Cuestión Social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castells, M. (2005). *Globalización, Desarrollo y Democracia: Chile en el Contexto Mundial*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Colom, A. (1992). El Saber de la Teoría de la Educación. Su Ubicación Conceptual. *Teoría de la Educación*, IV, 11-19.
- Colom, A. (1997). *La Regionalización de la educación como tecnología cognitiva virtual*. Separata Teoría de la Educación. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Colom, A. (2001). Teoría del caos y educación (Acerca de la Reconceptualización del Saber Educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 5-24.
- Contreras, J (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). Aprendizaje ubicuo. Una agenda para la transformación educativa, en *Aprendizaje Ubicuo*. Illinois: University of Illinois Press. Recuperado el 6 de diciembre de 2015 de http://www.nodosele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf
- Corvalán, O. y Hawes, G. (2004). *Aplicación del Enfoque de Competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca*. Talca: Universidad de Talca.
- Corvalán, O., Tardiff, J. y Montero, P. (2014). *Manual para la Innovación Curricular Universitaria Basada en el Desarrollo de Competencias*. Santiago de Chile: CIPOD.
- Declaración de Bolonia (1999). Declaración de los Ministros Europeos de Educación. Recuperado el 3 de mayo de 2013 de http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf
- Delors, J. (1997). *La Educación Encierra un Tesoro*. México: Unesco.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Dewey, J (1973). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1989). *Cómo Pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y Currículum: Un enfoque Construccionalista*. España: Universidad de Castilla- La Mancha.

- Díaz, M. (2015). *Elementos favorecedores de la competencia reflexiva de los estudiantes, en la práctica docente de la actividad curricular Introducción al Trabajo Social de la carrera de Trabajo Social, Universidad Católica Silva Henríquez*. Santiago de Chile: UCSH.
- Domingo, A. (2013). *Práctica Reflexiva para Docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Alemania: Publicia.
- Domínguez, G. (2001). La Sociedad del Conocimiento y las Organizaciones Educativas como Generadoras de Conocimiento: el nuevo continuum cultural y repercusiones en las Dimensiones de la Organización . *Revista Complutense de Educación*, 2, 485-528.
- Escuela de Trabajo Social (2007). *Plan de Formación Carrera de Trabajo Social*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Escuela de Trabajo Social (2007). *Programa Práctica Profesional*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Escuela de Trabajo Social (2009) *Normativa Procedimiento General: Académico y Administrativo. Examen de Título Práctica Profesional*. (Documento no publicado). Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Escuela de Trabajo Social (2014). *Informe de Sistematización Focus Group Empleadores*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Espinoza, O. y González, L. (2012). Políticas de Educación en Chile, desde las perspectivas de Equidad. *Sociedad y Economía*, 22, 69-94.
- Esteve, J. (2003). *La Tercera Revolución Educativa*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, J. (1997). *La Supervisión en el Trabajo Social*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, J. (2006). *Características del Supervisor de Prácticas de Trabajo Social en el espacio europeo de Educación Superior*. Barcelona: Paidós.
- Beneitone, P. et. al. (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación superior en América Latina. Final Report – Tunning Latin American Project 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Esperanza: un recuento con la Pedagogía del Oprimid*. México: Siglo Veintiuno.
- FITS (2004). *Principios Éticos del Trabajador Social*. Adelaida, Australia: Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social. Recuperado el 23 de noviembre de 2015 de

<http://www.pol.una.py/sites/default/files/files/bienestar/PRINCIPIOS%20ETICOS%20DEL%20TRABAJO%20SOCIAL.pdf>

- Franklin, C. y Ballau, M. (2005). Reliability and validity in qualitative research, en Grinnell, R. & Unrau, Y. (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*, pp.438-449. Oxford: Oxford University Press.
- Fry, H., Ketteridge, S. Y Marshall, S (2009). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education Enhancing Academic Practice*. New York /London: Routledge.
- Gardner, H. (s/f). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en Práctica*. Barcelona: Paídos. Recuperado el 6 de febrero de http://dipsc.unich.it/PAS/Materiale%20didattico/Didattica%20della%20letteratura%20e%20cultura%20%20spagnola/Seconda%20lezione/Gardner_inteligencias.pdf
- Gairín, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2011). Presentación . *Educar*.1, 9-12. Recuperado el 15 de julio de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130836001>
- Gairín, J., Feixás, M., Franch, J., Gaillamón, C., y Dolors, Q. (2002). Elementos para la elaboración de Planes de Tutoría en la Universidad. *Contextos Educativos*, 6-7, 2-42.
- García, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F. (1992) *El Análisis de la Realidad Social, Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza.
- Garrido, J. (2010). Creencias sobre el rol de las tecnologías de información y comunicación en la formación inicial de docentes: Explorando las diferencias entre estudiantes y docentes universitarios. (Tesis para optar al grado de Doctor, no publicada). Universidad de Barcelona. Disponible on line en <http://www.tesisenxarxa.net/>.
- Garrido, J. (2013). ¿Por qué los estudiantes juegan con video juegos de estrategias?. Algunos principios para la enseñanza. . *Revista Electrónica de Educación*, 1, 62-74.
- Godoy, W. (2008). *Práctica Pedagógica de los docentes universitarias que supervisan prácticas formativas y profesionales*.(documento no publicado) Santiago de Chile.
- Godoy, W. (2012) *Las prácticas en los procesos formativos de los y las trabajadoras sociales: Más allá de la Reproducción*. *Perspectivas*, 23, 79-95.
- Godoy, W. (2015). Aportes para el mejoramiento de la Evaluación de Aprendizajes de la Práctica Profesional en la Carrera de Trabajo Social. (Trabajo de fin de Master, no publicada). Universidad de Sevilla.

- Godoy, W. (2016). *Informe de la situación laboral de los egresados de la carrera de Trabajo Social: Análisis de las cohortes de egreso de los años 2011–2014*. Santiago de Chile: Escuela de Trabajo Social Universidad Católica Silva Henríquez (documento no publicado).
- Goleman, D. (1998). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gotees, J.P. y Lecompte M.D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *EKS*, 1, 58-68.
- Grundy, S. (2002). *Producto o Praxis del Currículum*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- Healy, K. (2000). *Trabajo Social: Perspectivas Contemporáneas*. Madrid: Morata.
- Hernández, J. (1991). *Acción Comunicativa e Intervención Social*. Madrid: Popular.
- Hernández, J. (2011). *Trabajo Social en el Espacio Europeo: Teoría y Práctica*. España: Grupo 5.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hevia, R. (2005). Las prácticas docentes. *Praxis*, 8, pp. 139-146.
- Kaluf, C. (2014). Reflexiones Sobre Competencias y educación. En C. d. Cinda, *Competencias de Egresados Universitarios*, pp. 57-70. Santiago de Chile: CINDA.
- Kisnerman, N. (1999). *Reunión de Conjurados. Conversación sobre Supervisión*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kornblit, A. (2004). *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y Procedimientos de Análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Korthagen, F. (2010). La Práctica, la teoría y la persona en formación del profesorado. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), pp. 83-101.
- Lázaro, Á. (1997). La acción Tutorial de la función docente universitaria. *Revista Interuniversitaria de formación profesional*, 28, 93-108.

- Lobato, C. (2007). La Supervisión de la Práctica Profesional Socioeducativa. *Psicodidáctica Volumen, 12*, 29-50.
- Lorenzana, R. I. (2012). La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria (Disertación Doctoral no publicada). Recuperado el 12 de julio de 2012 en http://www.zhb-flensburg.de/dissert/lorenzana_flores/Tesis%20Dra%20Ruth%20Lorenzana.pdf
- Manzano, N., Cuadrado, A., Sánchez, M., y Rísquez, A. (2012). El Rol del Mentor en un Proceso de Mentoría Universitaria. *Educación XXI*, 2, 93-118.
- Marcelo, C., Yot, C., y Mayor, C. (2011). Alacen: repositorio de diseños de aprendizajes para la enseñanza universitaria. *Comunicar*, 37, 37-44.
- Marcelo, C. (1 de junio de 2016). *Coursesites, Master en Docencia Universitaria. Módulo 8 Introducción a las Tecnologías para la Enseñanza*. Obtenido de https://es.coursesites.com/webapps/portal/frameset.jsp?tab_group=courses&url=%2Fwebapps%2Fblackboard%2Fexecute%2Fcontent%2Ffile%3Fcmd%3Dview%26content_id%3D_7552195_1%26course_id%3D_320310_1%26framesetWrapped%3Dtrue
- Maturana, H. y Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento: Las bases Biológicas del Conocimiento*. Santiago de Chile: Debates.
- Maturana H. (s/f). *La Democracia es una Obra de Arte*. Colombia: Colección Mesa Redonda Magisterio.
- Matus, T. (1999). *Propuestas Contemporáneas en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.
- Mayor, C. (s/f). *Master en Docencia Universitaria. Universidad de Sevilla*. Recuperado el 2 de noviembre de 2014 de https://es.coursesites.com/bbcswebdav/pid-6791973-dt-content-rid_20300824_1/courses/mdocencia/bloque2/b2_metodologia/contenidos/mayor2010.pdf
- Mayor, C. (s/f). *Master en Docencia Universitaria. Evaluación de los Aprendizajes en los Estudiantes Universitarios*. Recuperado el 15 de mayo de 2015 de https://es.coursesites.com/webapps/portal/frameset.jsp?tab_group=courses&url=%2Fwebapps%2Fblackboard%2Fexecute%2Fcontent%2Ffile%3Fcmd%3Dview%26content_id%3D_7313094_1%26course_id%3D_320310_1%26framesetWrapped%3Dtrue
- Mayor, C. (2008). *Master en Docencia Universitaria Bases Fundamentales de la Evaluación Educativa*. Capítulo I. Evaluación de programas, centros y profesores /. En C. Mayor (Dir) *La Evaluación como estrategia educativa*. Digital @tres.

Recuperado el 10 de agosto de 2015 de https://es.coursesites.com/bbcswebdav/pid-7310106-dt-content-rid-22163113_1/courses/mdocencia/bloque2/b2_m7/parasabermas/T1capi1mayor2008.pdf

- Medina, A. y Salvador, F. (2002). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.
- Montaño, C. (2014). Tensiones en la disputa de proyectos societales en América Latina: sus implicancias para la educación Social superior, las ciencias sociales y el Trabajo. En M. Molina, M. Fuentes y P. Acevedo, *Desafíos del Contexto Latinoamericano al Trabajo Social. XX Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social*, pp. 45-67. Buenos Aires: Espacio.
- Mora J. (2004). La Necesidad del Cambio Educativo para la Sociedad del Conocimiento. *Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37.
- Morín, E. , Roger. C. y Motta R. (2003). *Educación en la Era Planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (1994). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Murillo, F. (s/f). *El Aprendizajes de los Estudiantes Universitarios. Master en Docencia Universitaria*. Recuperado el 10 de agosto de 2014 de https://es.coursesites.com/webapps/portal/frameset.jsp?url=%2Fwebapps%2Fblackboard%2Fexecute%2Flauncher%3Ftype%3DCourse%26id%3D_320310_1%26url%3D
- Najera, E. (2013). Las Educaciones Sociales en los Albores del Siglo XXI. *Polis*, 6, s/p. Recuperado el 17 de agosto de 2015 de <https://polis.revues.org/6765>
- Nanzhao, Z. (1997). Las Interacciones entre la educación y la cultura con miras al desarrollo económico y humano: un punto de vista asiático, en J. Delors, *La Educación Encierra un Tesoro*, pp. 273-302. México: UNESCO.
- Netto, J. (2002). Reflexiones en torno a la cuestión social, en *Nuevos Escenarios y práctica profesional*. Buenos Aires: Espacio.
- Pérez, C., Bazán, L., & Espinoza, J. (2010). Resignificación de Nuestra Práctica Docente. *Plaza pública*, 4, pp. 153-177.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: Muralla.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. España: Grao.
- Programa de Las Naciones Unidas (2009). *Desarrollo Humano en Chile. La Manera de Hacer las Cosas*. Santiago de Chile: PNUD.

- Unesco (2004). *EDUCACIÓN PARA TODOS EN AMÉRICA LATINA: UN OBJETIVO A NUESTRO ALCANCE Informe Regional de Monitoreo de EPT 2003*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado el 12 de noviembre de 2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147423s.pdf>
- Puig, c. (2004). El rol docente del Tutor de Práctica y el acompañamiento al estudiante. *Portularia*, s/n, 455-462.
- Puig, C. (2009). *La Supervisión en la Intervención Social. Un instrumento para la calidad de los servicios y el bienestar de los profesionales*. (Tesis Doctoral, no publicada). Universidad Rovira I Virgili.
- Puig, C. (2012). Trabajo social y supervisión: un encuentro necesario para el desarrollo de las competencias profesionales. Documentos Trabajo social. *Revista de Trabajo social y Acción social*. s/d. Recuperado el 13 de septiembre de 2013 de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/meri/md-00025.pdf>
- Robles, C. (2011). *Supervisa ¿Para Qué. Lo oculto tras la resistencia*. Buenos Aires: Espacio.
- Roca, E. (2007). El modelo de competencias dinámicas en la formación inicial y permanente de los titulados universitarios. *Educación y Desarrollo*, 6, 5-16.
- Roca, E. (2010). Cambio del Modelo Educativo. *Revista del Centro de Estudios Jordi Puyol*, 9, 92-118.
- Rodriguez, R. (2013). *El Desarrollo de la Práctica Reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. (Tesis para optar al grado de Doctor, no publicada). Universidad de Barcelona. Disponible on line en http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43124/5/RRODRIGUES_TESIS.pdf
- Rodriguez, G., Gil, J., & J. G. (1996). *Tradición y Enfoques en la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Reale, G. & Antiseri, D. (1988). *Historia de Pensamiento Filosófico y Científico*. Barcelona. Herder.
- Ruz, J. y Bazán, D. (1998). Transversalidad Educativa. La Pregunta por lo Instrumental y lo Valórico en la Formación. *Pensamiento Educativo*, 22, 14-39.
- Ruz, J. (2005) *Racionalidad y Educación: ¿De qué pedagogía estamos hablando*. Documento de Trabajo. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Sáez, J. (2007). *Pedagogía Social*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

- Sarramona, J (2005). Un Desafío a la Educación Actual: Las Competencias como Metas Curriculares. *Pensamiento Educativo*, 1, 33-49.
- Sarramona, J. (2007). Apuntes Métodos de Investigación en Educación. Doctorado Educación y Sociedad. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. (Documento sin publicar).
- Schön, D. (1987). *El Profesional Reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (2010). *La Formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo Diseñado de la Enseñanza y el Aprendizaje en las en las Profesiones* . Barcelona: Paidós.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado el 11 de noviembre de 2015 de <https://edublogki.wikispaces.com/file/view/Conectivismo.pdf>
- Siemens, G. (2010). *Conociendo el Conocimiento*. s/d: Nodos Ele.
- Sisto, V. (2005). *Flexibilización Laboral de la Docencia Universitaria y la Gest(ación) de la Universidad sin Órganos: Un Análisis de la Subjetividad Laboral del Docente en Condiciones de Precariedad*. Buenos Aires: Clacso. Recueprdo el 10 de octubre de 2015 de http://www.academia.edu/187467/Flexibilizaci%C3%B3n_Laboral_de_la_Docencia_Universitaria_y_la_Gest_ac_i%C3%B3n_de_la_Universidad_sin_%C3%93rganos_Un_an%C3%A1lisis_desde_la_Subjetividad_Laboral_del_Docente_en_Condiciones_de_Precariedad
- Sisto, V., & Fardella, C. (2013). Rearmando el trabajo, Significados del trabajo en tiempos de flexibilidad laboral. En M. Rodriguez y P. Vidal (Comps.), *Transformación(es) del trabajo: Tiempo(s) de Precariedad (es) y Resistencia (s)*, pp. 127-146. Buenos Aires: Espacio.
- Strauss A. y Corbín, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar La teoría Fundamentada*. Antioquía: Universidad de Antioquía.
- Tatián, D. (2014). Notas Preliminares para una universidad abierta. En M. Molina, M. Fuentes y P. Acevedo, *Desafíos del Contexto Latinoamericano al Trabajo Sociol.XX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social*, pp. 45-67. Buenos Aires: Espacio.
- Tobón, S. (2008). *La Formación Basada en Competencias en la Educación Universitaria. El enfoque Complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.

- Tonon, G., Robles, C. y Meza, M. (2004). *La Supervisión en Trabajo Social. Una cuestión profesional y académica*. Buenos Aires: Espacio.
- Torres, R. y Zenteno, M. E. (2011). *Sistema de Educación Superior: Una mirada desde las instituciones y características*. Santiago de Chile: AEQUALI.
- Trabajo Social (2010). *Guía para la presentación de centros de prácticas*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez (documento no publicado).
- Trilla, J. (2012). La Crítica a lo Establecido y la Práctica Transformadora. *Cuadernos de Pedagogía*, 428, 50-54.
- UCSH (2014). *Estudio de Caracterización de Estudiantes Nuevos de Pregrado - 2014*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez (documento no publicado).
- Unesco (2000). *Marco de Acción. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal, 26 – 28 de abril*. Recuperado el 10 de junio de 2016 de [2000http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf)
- Unesco (2009). *Conocimiento y Competencias Educativas*. Recuperado el 10 de mayo de 2013 de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf
- Universidad Católica Silva Henríquez (2014). *Modelo de Formación Universidad Católica Silva Henríquez*. Santiago de Chile: UCSH.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Verdejo, P. (2015). *Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO)*. Recuperado el 10 de noviembre 2014 de https://www.researchgate.net/publication/267198724_Modelo_para_la_Educacion_y_Evaluacion_por_Competiciones_MECO
- Vidal, J. (2003). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Madrid: KADMOS.
- Zabalza (2006). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2007). La Didáctica Universitaria. *Bordón*, 59, 489-510.
- Zabalza, M. (2011). El Prácticum en la Formación Universitaria: Estado de la Cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21- 3. Recuperado el 15 de agosto 2013 de: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354.pdf>

Zabalza M. y Zabalza A. (2012). *Innovación y Cambio en las Instituciones Educativas*. Argentina: Homosapiens.

Zeichner, K. (1993). *El maestro como Profesional Reflexivo*. Madrid: Morata. Recuperado el 2 de junio de 2015 de <http://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>

Zuñiga, M., Solar, M. I., Lagos, J., Baéz, M., Herrera, R. y Zuñiga, M. (2014). *Evaluación de los aprendizajes: un acercamiento en educación*, en *Desarrollo Evaluación del Aprendizaje en Innovaciones en Innovaciones Curriculares de la Educación Superior*, pp. 15-38. Santiago de Chile: CINDA.

Zuñiga, R. (1986). *El Trabajador Olvidado*. s/d. Recuperado el 20 de abril de 2011 de www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/zunigar/MonDepotPublic/Textos%20en%20castellano/8.%20Trabajador%20olvidado.pdf

Sitios WEB:

www.cned.cl

<https://www.youtube.com/watch?v=IDk9o1VEyGc>

www.puc.cl

<https://education.uw.edu/people/faculty/kenzeich>

CAPÍTULO IX: ANEXOS

ANEXO N° 1: ANEXO METODOLÓGICO

1.1. Selección de universidades:

Para la selección de la muestra se utilizó aquella basada en criterio simple (Gotees, Lacompte, 1988).

Como esta investigación se circunscribió a la ciudad de Santiago, se procedió a elaborar un listado de universidades que respondieran a este primer criterio. Como segundo paso, se identificaron todas aquellas universidades que dictaban la carrera de Trabajo Social, para ello se realizaron los pasos siguientes.

- Se confeccionó un listado con las universidades que imparten la carrera de Trabajo Social en la región Metropolitana, según información disponible en la base de datos publicadas en Internet, por el Consejo de Educación Superior de Educación en Chile, año 2014.
- A partir de esta revisión se identificaron los programas de formación en trabajo social que son ofrecidos por 20 universidades. De esta cifra, tres pertenecen al Consejo de Rectores de Chile (CRUCH) y las 18 restantes son de carácter privado. En el cuadro siguiente se señala la nómina de Escuelas de Trabajo Social que se ubican en la ciudad de Santiago.

Número	Comuna ubicación de la sede	Nombre Universidad
1.	Santiago / Comuna de Peñalolén	U. Internacional SEK
2.	Santiago / Comuna de Providencia.	U. Academia HC
3.	Santiago /Comuna de Providencia	U. Cs. de la Informática
4.	Santiago/ Comuna de Providencia	U. de Las Américas
5.	Santiago /Comuna de San Joaquín	P. U. Católica de Chile
6.	Santiago / Comuna de Santiago	U. Alberto Hurtado
7.	Santiago/ Comuna de Santiago	U. Andrés Bello
8.	Santiago /Comuna de San Miguel	Universidad Autónoma de Chile
9.	Santiago/Comuna de Santiago	U. Bolivariana
10.	Santiago/Comuna de Santiago	U. Católica Silva Henríquez
11.	Santiago/Comuna de Santiago	U. Central de Chile
12.	Santiago/Comuna de Santiago	U. ARCIS
13.	Santiago/ Comuna de Maipú	U. del Mar
14.	Santiago/ Comuna de Santiago	U. Del Pacífico
15.	Santiago /Comuna de Santiago	U. Miguel de Cervantes
16.	Santiago/Comuna de Providencia	U. Pedro de Valdivia
17.	Santiago/ Comuna de Santiago	U. Santo Tomás
18.	Santiago/ Comuna de Santiago	U. Tecnológica Metropolitana
19.	Santiago/Comuna Las Condes	U. Tecnológica de Chile, INACAP
20.	Santiago / Comuna de Maipú	U. Tecnológica de Chile, INACAP

Fuente: (www.Consejo Nacional de Educación Superior de Chile.cl)

Cuadro N° 21: Universidades con sede en la ciudad de Santiago

- La información anterior se cruzó con la clasificación de las universidades chilenas realizada por el Foro de Educación Superior AEQUALIS de Chile, en el año 2011. Esta entidad de reconocida trayectoria e influencia pública en el país, estableció una categoría de las universidades considerando, los atributos que reflejan las funciones primarias de cada una de ellas como son la educación y la investigación (Torres y Zenteno, 2011). Consideraron los siguientes criterios: selectividad de los estudiantes al momento de su ingreso; estudios de postgrado de los académicos; investigación y publicaciones; y programas de postgrados.

Como resultado de este trabajo, se clasificaron las universidades en dos categorías: Selectivas y No Selectivas. A su vez, al interior de cada una de esta división, se reagruparon en siete subgrupos, quedando cuatro grupos de universidades en la categoría de selectivas y tres en no selectivas.

Las características atribuibles a cada grupo, se señalan en el cuadro siguiente:

Categorización General.	Características según grupo			
Universidades Selectivas.	Grupo 1: Universidades de investigación selectivas. Características: Alto nivel de investigación comparada. Alto nivel de acreditación. Universidades pertenecientes al CRUCH. Alto nivel de docentes con doctorados. Programas principalmente diurnos. Mayor nivel de retención. Cubre la mayoría de las áreas del conocimiento, en modalidad diurna. Ingreso directo de la Enseñan Media.	Grupo 2: Universidades con investigación selectivas. Características: Universidades regionales pertenecientes al CRUCH. Desarrollan investigación, pero en menor nivel que el grupo 1. Alto nivel de docentes con postgrado. Programas principalmente diurnos. Ofrecen una alta proporción de programas en el área tecnológica. Alta retención de sus estudiantes. Ingreso directo desde la EM.	Grupo 3: Universidades esencialmente docentes con investigación selectivas. Características: Universidades estatales y privadas (2/4). Nivel de investigación incipiente. Nivel de acreditación media (3 y 5 años). Programas principalmente, diurnos. Docentes en su mayoría con magíster. Oferta variada. Alta retención de sus estudiantes. Ingreso directo desde la EM.	Grupo 4: Universidades docentes selectivas. Características: Nivel de investigación no significativo o, Nivel de acreditación media (3 a 4 años) o Heterogeneidad en la composición de la planta docente o, Programas principalmente diurnos o, Alto nivel de retención o, Ingreso directo de la EM (mayormente).
	Características Según Grupo.			
	Grupo 5: Universidades docentes no selectivas de tamaño menor y nivel de acreditación medio o alto.	Grupo 6: Universidades docentes no selectivas de tamaño menor y nivel de acreditación bajo.	Grupo 7: Universidades docentes no selectivas de tamaño mayor.	

Universidades NO Selectivas.	Características: No poseen investigación. Acreditación media (3 y 4 años). Sin áreas adicionales. Presenta un porcentaje de matrícula vespertina. Matrícula se concentra mayoritariamente en humanidades, artes y ciencias sociales. Heterogeneidad en la planta docentes. Nivel de retención medio. Ingreso desde la EM.	Características: Universidades mayormente privadas. No poseen investigación. Bajo nivel de acreditación (1 y 2 años). Docentes mayormente profesionales. Bajo nivel de retención (menos del 50% al segundo año). 50% de su matrícula se concentra en Educación y Salud. Porcentaje significativo de matrícula vespertina. Estudiantes ingresan mayoritariamente desde el mundo del trabajo.	Características: Universidades privadas. Sin investigación. Acreditación media a baja. Docentes principalmente profesionales sin postgrado. Matrícula vespertina considerable (20%). 50% de su matrícula se concentra en Educación y Salud. Nivel de retención media. Estudiantes ingresan mayoritariamente desde la EM.
-------------------------------------	---	---	--

Fuente: Cuadro elaborado con información extraída de Torres, R., y Zenteno, M. E. (2011). *Sistema de Educación Superior: Una mirada desde las instituciones y características*. Santiago de Chile: AEQUALIS.

Cuadro N° 22: Características de universidades selectivas y no selectivas

Este trabajo dio como resultado una nueva clasificación de las universidades, tal como se puede apreciar en el cuadro n°23 y n° 24.

Grupo 1: Universidades de Investigación	Grupo 2: Universidades con Investigación Selectivas.	Grupo 3: Universidades esencialmente docentes con investigación selectivas.	Grupo 4: Universidades docentes selectivas.
Pontificia Universidad Católica de Chile. Universidad Austral de Chile. Universidad de Chile. Universidad de Concepción. Universidad de Santiago de Chile.	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Universidad Técnica Federico Santa María. Universidad Católica del Maule. Universidad de La Frontera. Universidad de Talca Universidad de Valparaíso.	Universidad de Antofagasta. Universidad Adolfo Ibáñez. Universidad de los Andes Universidad del Bío-Bío. Universidad Diego Portales. Universidad Nacional Andrés Bello.	Universidad Alberto Hurtado. Universidad de Tarapacá. Universidad Católica del Maule. Universidad de la Serena. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Universidad del Desarrollo. Universidad Finis Terrae. Universidad Mayor. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Universidad Tecnológica Metropolitana.

Fuente: Cuadro elaborado con información extraída de Torres, R., y Zenteno, M. E. (2011). *Sistema de Educación Superior: Una mirada desde las instituciones y características*. Santiago de Chile: AEQUALIS.

Cuadro N° 23: Universidades selectivas

Grupo 5: Universidades docentes no selectivas de tamaño menor y nivel de acreditación medio o alto.	Grupo 6: Universidades docentes no selectivas de tamaño menor y nivel de acreditación bajo.	Grupo 7: Universidades docentes no selectivas de tamaño mayor.
Universidad Católica de Temuco. Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Universidad Central de Chile. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Universidad Bernardo O'Higgins. Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación – UNIACC. Universidad de Atacama. Universidad de los Lagos. Universidad de Magallanes Universidad de Viña del Mar. Universidad del Pacífico. Universidad Gabriela Mistral.	Universidad Adventista de Chile. Universidad Arturo Prat. Universidad de Arte y Ciencias Sociales ARCIS. Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología, Unicit. Universidad Internacional SEK. Universidad Ucinf. Universidad Pedro de Valdivia. Universidad Bolivariana. Universidad de Aconcagua. Universidad la República. Universidad Los Leones. Universidad Miguel de Cervantes.	Universidad Autónoma de Chile. Universidad de las Américas. Universidad del Mar. Universidad San Sebastián. Universidad Santo Tomás • Universidad Tecnológica de Chile Inacap.

Fuente: Cuadro elaborado con información extraída de Torres, R., y Zenteno, M. E. (2011). *Sistema de Educación Superior: Una mirada desde las instituciones y características*. Santiago de Chile: AEQUALIS.

Cuadro N° 24: Universidades no selectivas

Además de los criterios anteriores, se agregó la ubicación geográfica de las universidades, procediendo a identificar todas aquellas que dictan la carrera de Trabajo Social en la ciudad de Santiago.

Al integrar este nuevo criterio el universo se redujo a 20 universidades. En el cuadro n°21 se muestran los resultados de este nuevo cruce.

Universidades Selectivas				Universidades No Selectivas		
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7
P.U.C. Chile. U. de Chile. (Reabierto recientemente, permaneció 30	En este grupo no hay universidades que impartan la carrera de	U. Nacional Andrés Bello.	U. Alberto Hurtado. U. Tecnológica	UC Cardenal Silva Henríquez U. Central	U. Arturo Prat U. de Arte y Ciencias Sociales,	U. Autónoma de Chile U. de Las Américas.

años cerradas)	Trabajo Social.		Metropolitana	de Chile	Arcis. U.	U. San
				Universidad.	Internacional	Sebastián.
				Academia de	SEK.	U. Sto.
				Humanismo	U. UCINF	Tomás U.
				Cristiano.	U. Pedro de	Tecnológica
					Valdivia	de Chile.
				Universidad	U.	INACAP
				del Pacífico.	Bolivariana.	
					U. Los	
					Leones.	
					U. Miguel	
					de	
					Cervantes.	

Fuente: Cuadro elaborado con información extraída de Torres, R., y Zenteno, M. E. (2011). *Sistema de Educación Superior: Una mirada desde las instituciones y características*. Santiago de Chile: AEQUALIS.

Cuadro N° 25 Selección de universidades según ubicación geográfica

De las universidades susceptibles de integrar la muestra, como criterio de aseguramiento de la calidad de la formación que imparten, se definió que, tanto las universidades como las escuelas de Trabajo Social contarán al menos con 4 años de acreditación, siguiendo los lineamientos del Consejo Nacional de Educación de Chile - CNED.

1.2. Selección de las Carreras e informantes:

De las 20 universidades iniciales, realizando los cruces respectivos quedaron seleccionadas 3; dos pertenecen al grupo selectivas de los grupos 1, y 4 y la tercera pertenece al grupo 5 del grupo de universidades no selectivas.

De acuerdo con este último criterio, se llegó finalmente a la muestra, la cual quedó conformada por tres carreras que cumplieran con el conjunto de criterios de selección, tal como se indica en el cuadro n°22

	Universidad con más de cuatro años de acreditación		Escuela Con más de cuatro años de Acreditación	
	Si	No	Si	No
U. de Chile	X			X (2015, reabre la carrera de Trabajo Social)
P.U.C. De Chile.	X		X	
U. Nacional. Andrés Bello		X	X	
U. Alberto Hurtado.	X		X	
U. Tecnológica Metropolitana		X	X	
U. Cat. Cardenal Raúl Silva Henríquez.	X		X	

U. Central de Chile.		X	X	
U. Academia de Humanismo Cristiano.		X	X	
Universidad del Pacífico.		X	X	
	4	5	8	1

Fuente: Cuadro elaborado con información extraída de Torres, R., & Zenteno, M. E. (2011). *Sistema de Educación Superior: Una mirada desde las instituciones y características*. Santiago de Chile: AEQUALIS.

Cuadro N° 26: Selección de la muestra, según años de acreditación

Estas 3 Escuelas de Trabajo Social, representan el 18,7 % del total de aquellas Universidades que dictan la carrera de Trabajo Social en la Región Metropolitana.

1.3. Selección unidades de reemplazo

De la muestra de 3 universidades, se incorporó los criterios de accesibilidad y disposición de los equipos directivos para facilitar el contacto con los informantes, constituidos por docentes que supervisan las prácticas profesionales en la carrera de Trabajo Social, que quisieran participar de manera voluntaria. Cabe destacar que existió una favorable acogida, participando 94 % de ellos.

Pese al riguroso procedimiento seguido, se confeccionó un listado con las unidades de reemplazo, que respondiera, al menos a los cuatro años de acreditación de la carrera y que la participación de los docentes entrevistados fuera voluntaria. Es así como la muestra quedó conformada por las tres universidades que se indican con sus respectivas unidades de reemplazo:

- Escuela de Trabajo Social Pontificia Universidad Católica de Chile; su unidad de reemplazo es la Escuela de Trabajo Social de la U. Tecnológica Metropolitana. UTEM, pues ambas pertenecen el Consejo de Rectores.
- Escuela de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado, la unidad de reemplazo, es la Universidad Nacional Andrés Bello. Ambas reciben un perfil similar de estudiantes.
- Escuela de Trabajo Social, U. Cardenal Silva Henríquez; su respectiva unidad de reemplazo, es la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, teniendo presente que ambas reciben un perfil de estudiantes similares.

1.4. Perfil de las universidades seleccionadas

a) Pontificia Universidad Católica de Chile, es la única perteneciente al grupo 1, elegible, ya que reúne las condiciones señaladas anteriormente para formar parte de esta investigación; no posee unidad de reemplazo de acuerdo con los criterios fijados previamente.

Por su parte, la Escuela de Trabajo Social de la Pontificia U. Católica de Chile, es actualmente con la mayor trayectoria formativa, pues data de 1929, solo cuatro años antes en 1925, había sido fundada la primera Escuela de Trabajo Social, Doctor Alejandro del Río, de tradición laica. Cuenta con 7 años de acreditación.

b) **Universidad Alberto Hurtado:** Esta universidad es considerada como selectiva y pertenece al cuarto grupo de esa categoría. Con más de 12 años de experiencias en la formación de trabajadores sociales, acaba de ser acreditada por cinco años.

c) **Universidad Católica Silva Henríquez, UCSH.** Con una experiencia de 24 años de formación de trabajadores sociales, es privada católica. Un hito importante es que fue la primera carrera de Trabajo Social, en acreditarse de las universidades privadas no pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH). Acaba de ser acreditada por tercera vez, por cinco años.

ANEXO N°2: DISEÑO DE INSTRUMENTO

2.1 Proceso de validación instrumentos

El instrumento se sometió al juicio de tres expertos en metodología de investigación, cuyos antecedentes se indican más abajo. Para ello, se entregó a cada uno una síntesis del proyecto de investigación que consideró el problema las preguntas y objetivos que guiaron la investigación.

Para facilitar el trabajo, se elaboró una matriz comparativa donde se presentaron los objetivos, preguntas de investigación y ejes, que sirvieron de base para el diseño de de la pauta de entrevista y el análisis de fuentes secundarias.

El resultado se presenta a continuación en cuadro n° 23.

Cuadro n°23 validación entrevista semiestructurada y ejes análisis documental

Objetivos	Preguntas	Ejes Entrevista Semi Estructurada
<p>Objetivo general de la investigación:</p> <p>Analizar las estrategias didácticas incorporadas en el proceso de supervisión de las prácticas profesionales de los estudiantes de la carrera de Trabajo Social, así como las interpretaciones de los docentes supervisores de esta actividad.</p> <p>Con este objetivo se persigue formular propuestas que orienten la formación práctica de los trabajadores sociales, con incidencia en la formación, desde una perspectiva didáctica reflexiva-crítica.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <p>Describir las estrategias didácticas que los docentes reconocen en la supervisión de la práctica como significativas para la formación profesional, desde una perspectiva reflexivo-crítica.</p> <p>Identificar los elementos comunes y diferenciadores de las estrategias</p>	<p>Pregunta central:</p> <p>¿Qué interpretaciones construyen sobre las estrategias didácticas usadas en la supervisión de las prácticas profesionales, los docentes supervisores universitarios de las carreras de trabajo social estudiadas?</p> <p>Preguntas derivadas:</p> <p>¿Qué estrategias pedagógicas y recursos didácticos reconocen los docentes que desarrollan en la supervisión de la práctica profesional?</p> <p>¿Estas estrategias u opciones favorecen la relación teoría / práctica?</p>	<p>Antecedentes del entrevistado: nombre, edad, profesión, perfeccionamiento, años como supervisor.</p> <p>Caracterización del proceso de supervisión, principales actividades realizadas, el sentido y énfasis otorgados</p> <p>Relación teoría/ práctica, como base de una perspectiva reflexiva – crítica.</p> <p>Valoración de la supervisión, en la formación de los trabajadores sociales.</p> <p>Principales desafíos.</p> <p>Principales tensiones.</p> <p>Aportes a la formación de los estudiantes.</p> <p>Aportes para la inserción laboral de los estudiantes.</p> <p>Sugerencias.</p>

<p>didácticas, en esta actividad curricular.</p> <p>Identificar los aportes de la práctica profesional para la inserción laboral de los estudiantes.</p> <p>Formular propuestas de mejora para la supervisión de prácticas, en el contexto de la formación de los trabajadores sociales.</p>	<p>¿En qué aporta la supervisión de la práctica al proceso formativo de los trabajadores sociales, desde una perspectiva reflexiva - crítica?</p> <p>¿Cuál sería el aporte de la supervisión de la práctica en la inserción laboral de los estudiantes?</p>	
--	---	--

Cuadro N°27: Validación entrevista semiestructurada y ejes análisis documental

Los profesionales que participaron de esta validación fueron:

- María Luisa Díaz Letelier. Trabajadora Social, Mag. En Docencia Universitaria. Se desempeña desde hace más de 20 años en la Escuela de Trabajo Social, de la universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile. Entre las actividades curriculares que imparte están: Introducción al Trabajo Social y Docencia de Prácticas (mldiaz@ucsh.cl)
- Eusebio Nájera Martínez. Profesor de Estado en Filosofía. Mag. En Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, Actualmente se desempeña como Académico de Planta en el Departamento de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (Eusebio.najera@gmail.com).
- Domingo Bazán, Candidato a Doctor en Educación. Profesor, Licenciado en Educación y Posgraduado en Ciencias Sociales. Enseña Epistemología de la Educación, Teorías Pedagógicas y Diversidad y Educación, tanto en pregrado como en posgrado. En la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago – Chile. (dbazan@academia.cl)

ANEXO 3: FORMATO FICHA ACADÉMICOS ENTREVISTADOS



Universitat Autònoma
de Barcelona

FICHA ENTREVISTADOS

Nombre:

Sexo: Femenino..... Masculino.....

Tramo de edad: menos de 30..... entre 30 y 40

Entre 41 y 50..... más de 50.....

Años de docencia en Práctica:

Menos de 5..... entre 5 y 9 años...X... Entre 10 y 20 años....

Más de 20 años.....

Situación Contractual con la Universidad:

Tiempo Completo..... Medio tiempo.....

Tiempo Parcial (horas).....

Cantidad de estudiantes que supervisan:

Nº:.....

Autorizo uso de la información entregada, realizada en entrevista para fines de investigación, resguardando las fuentes respectivas. (por favor marcar con una X)

.....

ANEXO N° 4: INSTRUMENTOS EVALUACIÓN, CARRERA DE TRABAJO SOCIAL UNIVERSIDAD N°3

Este Anexo contiene los instrumentos usados por la carrera de Trabajo Social de la universidad N° 3 usados en la evaluación de los centros de prácticas profesionales, realizadas por los estudiantes (punto n°4.1) y las rúbricas de desempeño de los alumnos de los supervisores de terreno, los docentes de práctica y autoevaluación de los estudiantes, en los puntos siguientes.

Cabe señalar que estos instrumentos fueron elaborados por la coordinación de prácticas y validados por equipo de docentes que supervisan las prácticas.

Dada la riqueza de información que aportan cada uno de ellos, se solicitó la autorización al equipo directivo para sistematizar la información e incorporar los datos analizados como parte de este estudio.

En los puntos siguientes se anexan los instrumentos señalados.

4.1 EVALUACIÓN CENTROS DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Primer Semestre 2013

Nombre Estudiante:
Nombre Centro de Práctica:
Nombre Supervisor Docente:
Nombre Supervisor de Terreno:
Nombre Institución:
Nombre Programa y / o proyecto donde está realizando la práctica:
Tema en el que está trabajado:
Comuna y territorio donde se ubica la práctica.

A continuación Usted encontrará una pauta de evaluación del centro en el que está realizando su práctica. Por favor marque sólo una alternativa frente a cada aseveración presentada más adelante.

Al final encontrará un espacio para profundizar en aquellos aspectos que le parecen relevantes de destacar o agregar otros no consultados.

I. Aprendizajes Alcanzados:

	Altamente satisfactoria (Siempre)	Satisfactorio (Frecuentemente)	Medianamente satisfactoria (A veces)	Poco satisfactorio. (Casi nunca)	Insatisfactorio. (Nunca)
Es un espacio que facilita la configuración de situaciones de intervención, susceptibles de ser abordadas desde el trabajo social.					
Es un espacio que facilita el desarrollo de los procesos metodológicos exigidos en el programa de Prácticas					
Es un espacio que facilita innovar y/o proponer nuevas ideas.					
Es un espacio que facilita la reflexión del quehacer profesional, en el ámbito de intervención que se ocupa.					
Desafía al estudiante a perfeccionarse (abordando nuevos temas, metodologías, otros)					

II. Supervisión en Terreno:

	Altamente satisfactoria (Siempre)	Satisfactorio (Frecuentemente)	Medianamente Satisfactoria (A veces)	Poco satisfactorio. (Casi nunca)	Insatisfactorio (Nunca)
La relación con el o la supervisora de terreno facilita la retroalimentación profesional.					
El supervisor /a promueve procesos de autonomía y/o proactividad en el estudiante.					
El equipo de trabajo se					

constituyó en un referente para él estudiante.					
--	--	--	--	--	--

III. Ambiente Laboral:

	Altamente satisfactoria (Siempre)	Satisfactorio (Frecuentemente)	Medianamente Satisfactoria (A veces)	Poco satisfactorio. (Casi nunca)	Insatisfactorio. (Nunca)
El clima organizacional facilitó la inserción y aprendizajes profesionales.					
La institución favorece el trabajo colaborativo con otros profesionales.					

IV. Recursos Disponibles:

	Altamente satisfactoria (Siempre)	Satisfactorio (Frecuentemente)	Medianamente Satisfactoria (A veces)	Poco satisfactorio. (Casi nunca)	Insatisfactorio. (Nunca)
La institución proporcionó condiciones mínimas de infraestructura para el desarrollo de la práctica.					
La institución proporcionó condiciones mínimas de equipamiento para el desarrollo de la práctica.					
La institución proporcionó recursos para la gestión y desarrollo de las actividades.					

V. Identifique las principales fortalezas y debilidades del espacio de práctica profesional, relacionados con su proceso de formación:

PRINCIPALES FORTALEZAS	PRINCIPALES DEBILIDADES

VI. Conclusión final (es un centro que facilita aprendizajes profesionales, por lo tanto se sugiere continuidad para el segundo semestre y/o como centro para la práctica profesional).

Sí _____ No _____

Argumente su conclusión final

4.2 Rúbricas Autoevaluación Estudiantes

Estimado/a ESTUDIANTE, a continuación encontrará una RÚBRICA con los puntos considerados relevantes en su proceso formativo, en el contexto de la práctica profesional, que usted está iniciando este semestre.

Indicaciones:

- Frente a cada criterio de evaluación marque con una cruz la categoría y el rango de puntaje que le parece más adecuado.
- En un segundo momento, sume los puntos y transfórmelos a una calificación, en forma diferenciada según se trate de competencias generales (punto II.) y competencias específicas (punto III.) Ver escala de conversión de puntos a nota en la última página.
- La calificación final, se obtiene del promedio de las notas logradas, entre, las competencias generales y específicas, ambas ponderadas con un 50 %.
- Al final de la pauta encontrará un recuadro para que usted pueda señalar los desafíos que implica para Usted la Práctica profesional.

I. Identificación.

Nombre estudiante:			
Centro de Práctica:			
Supervisor de Terreno:		Supervisor Docente	

II. Competencias Generales:

1. Reconocimiento como sujeto de aprendizaje permanente:

CRITERIOS DE VERIFICACIÓN	CATEGORÍAS Y RANGOS DE PUNTAJE			
	ÓPTIMO 4	BUENO 3	SATISFACTORIO 2	DEFECIENTE 1
1. Participación activa en procesos de aprendizaje autónomo y cooperativo.	Permanentemente busco espacios de formación personal y colectiva que contribuyan a fortalecer mi trabajo.	Frecuentemente busco espacios de formación personal o colectiva que contribuyan a fortalecer mi trabajo.	Rara busco espacios de formación personal que contribuyan a fortalecer mi trabajo.	Nunca busco espacios de formación personal y colectiva que contribuyan a fortalecer mi trabajo.
2. Propicia espacios de aprendizajes personales y colectivos.	Siempre impulso actividades que favorecen mi aprendizaje y el de los demás.	A veces impulso actividades que favorecen mi aprendizaje y el de los demás.	Impulso actividades que favorecen, sólo mi aprendizaje personal.	Nunca impulso actividades que favorecen mi aprendizaje y el de los demás.

3. Incorporación, permanentemente de la reflexión en su acción profesional.	Permanentemente genero reflexiones argumentadas acerca de mi quehacer profesional.	A veces genero reflexiones argumentadas acerca de mi quehacer profesional.	Rara vez genero reflexiones argumentadas acerca de mi quehacer profesional.	Nunca genero reflexiones argumentadas acerca de mi quehacer profesional.
4. Valoración de la autoevaluación como una modalidad de enriquecimiento de la práctica profesional.	Permanentemente reconozco mis fortalezas y debilidades en el quehacer profesional.	A veces reconozco mis fortalezas o debilidades en el quehacer profesional.	Rara vez reconozco mis fortalezas o debilidades en el quehacer profesional.	Nunca reconozco mis fortalezas y debilidades en el quehacer profesional.
Puntaje Promedio:				

Proactividad en el desempeño laboral:

CRITERIOS DE VERIFICACIÓN	CATEGORÍAS Y RANGOS DE PUNTAJE			
	ÓPTIMO 4	BUENO 3	SATISFACTORIO 2	DEFICIENTE 1
1. Manifestación de autonomía para enfrentar las diversas situaciones que le corresponde asumir en la práctica.	Casi siempre resuelvo situaciones que están bajo mi responsabilidad.	En ocasiones resuelvo situaciones que están bajo mi responsabilidad.	Pocas veces resuelvo situaciones que están bajo mi responsabilidad.	No resuelvo situaciones que están bajo mi responsabilidad.
2. Incorporación de nuevas temáticas o, resignificación de otras más tradicionales, en propuestas de acción profesional.	Generalmente reconozco temáticas y/o resignifico otras tradicionales que traduzco en propuestas de acción profesional.	En ocasiones reconozco temáticas y/o resignifico otras tradicionales que traduzco en propuestas de acción profesional	Pocas veces reconozco temáticas y/o resignifico otras tradicionales que traduzco en propuestas de acción profesional.	Nunca reconozco temáticas y/o resignifico otras tradicionales que traduzco en propuestas de intervención profesional.
Puntaje Promedio:				

3. Adecuación al mundo del trabajo:

CRITERIOS DE VERIFICACIÓN	CATEGORÍAS Y RANGOS DE PUNTAJE
---------------------------	--------------------------------

	OPTIMO 4	BUENO 3	SATISFACTORIO 2	DEFECIENTE 1
1. Responsabilidad y cumplimiento de las tareas asignadas y compromisos contraídos.	Soy Responsable en el cumplimiento de las tareas asignadas y compromisos contraídos.	Frecuentemente, soy responsable en el cumplimiento de las tareas asignadas y compromisos contraídos.	Sólo a veces cumplo con las tareas asignadas y compromisos contraídos.	Rara vez cumplo con las tareas asignadas y compromisos contraídos.
2. Respeto de los horarios.	Siempre respeto los horarios establecidos para el desarrollo de la práctica y en caso de ausencia, éstas son eventuales y debidamente justificadas.	Frecuentemente respeto los horarios establecidos para el desarrollo de la práctica y, en el caso de ausencia, éstas son eventuales y debidamente justificadas.	A veces respeto los horarios establecidos para el desarrollo de la práctica, y no siempre justifico las ausencias a tiempo.	Nunca respeto los horarios establecidos para el desarrollo de la práctica, y en caso de ausencia no las he justificado a tiempo.
3. Presentación personal adecuada al contexto institucional.	Velo por mantener una presentación personal adecuada al contexto laboral.	Frecuentemente mantengo una presentación personal adecuada al contexto laboral.	A veces mantengo una presentación personal adecuada al contexto laboral.	No mantengo una presentación personal adecuada al contexto laboral.
4. Adecuación al equipamiento y recursos institucionales.	Siempre me adecuo al equipamiento y recursos institucionales disponibles para el desarrollo de la práctica.	Frecuentemente me adecuo al equipamiento y recursos institucionales disponibles para el desarrollo de la práctica.	A veces me adecuo al equipamiento y recursos institucionales disponibles para el desarrollo de la práctica.	No logro adecuarme al equipamiento y recursos institucionales disponibles para el desarrollo de la práctica.
5. Comportamiento profesional en las relaciones con el personal de la institución.	Siempre, mantengo un comportamiento profesional, adecuado, en las relaciones con el personal de la institución.	Frecuentemente mantengo un comportamiento profesional, adecuado, en las relaciones con el personal de la institución.	A veces mantengo un comportamiento profesional, adecuado, en las relaciones con el personal de la institución.	No mantengo un comportamiento profesional, adecuado, en las relaciones con el personal de la institución.
6. Comportamiento profesional en las relaciones con los destinatarios de la acción	Siempre mantengo un comportamiento profesional, adecuado en las relaciones con los destinatarios de la institución.	Frecuentemente mantengo un comportamiento profesional, adecuado en las relaciones con los destinatarios de la institución.	A veces, mantengo un comportamiento profesional, adecuado en las relaciones con los destinatarios de la institución.	No mantengo un comportamiento profesional, adecuado en las relaciones con los destinatarios de la institución.

profesional.				
Puntaje Alcanzado:				
Puntaje Total Competencias Generales: 48 puntos.	Puntaje logrado por el o la estudiante:		Calificación:	
	

III.COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:

1.- Desarrollo de un trabajo profesional pertinente.

CRITERIOS DE VERIFICACIÓN	CATEGORÍAS Y RANGOS DE PUNTAJE			
	ÓPTIMO 4	BUENO 3	SATISFACTORIO 2	DEFICIENTE 1
1. Desarrollo de diagnóstico (s) social (es) que recogen la diversidad y particularidad cultural, social, étnica generacional de cada contexto social.	En la formulación de diagnósticos sociales, siempre atiendo a las características específicas de cada situación.	En la formulación de diagnósticos sociales, en ocasiones atiendo a las características específicas de cada situación.	En la formulación de diagnósticos sociales, rara vez atiendo a las características específicas de cada situación.	En la formulación de diagnósticos sociales, nunca atiendo a las características específicas de cada situación.
2. Diseño e implementación de propuesta (s) de acción social innovador, atendiendo a las particularidades culturales, sociales, étnicas y generacionales de cada contexto social.	En la formulación o desarrollo de propuestas, siempre tengo presente las características específicas de los sujetos y escenarios sociales.	En la formulación o desarrollo de propuestas, en ocasiones, tengo presente las características específicas de los sujetos y escenarios sociales.	En la formulación o desarrollo de propuestas, rara vez, tengo presente las características específicas de los sujetos o escenarios sociales.	En la formulación o desarrollo de propuestas, nunca, tengo presente las características específicas de los sujetos y escenarios sociales.
3. Evaluación de propuesta (s) de acción social, atendiendo a las particularidades culturales, sociales, étnicas generacionales de cada contexto social.	Siempre formulo juicios evaluativos, considerando la particularidad cultural, social, étnica generacional de cada contexto social.	En ocasiones formulo juicios evaluativos, considerando la particularidad cultural, social, étnica generacional de cada contexto social.	Rara vez formulo juicios evaluativos de las intervenciones sociales considerando algunas de las particularidades señaladas.	Nunca formulo juicios evaluativos, considerando las particularidades culturales, sociales, étnicas generacionales de cada contexto social.
Puntaje Promedio:				

2.- Articulación de contenidos epistemológicos, conceptuales y metodológicos que orienten el trabajo profesional.

CRITERIOS DE VERIFICACIÓN	CATEGORÍAS Y RANGOS DE PUNTAJE			
	ÓPTIMO 4	BUENO 3	SATISFACTORIO 2	DEFECIENTE 1
1. Aplicación, relacionada de conceptos epistemológicos y metodológicos en trabajo profesional.	Siempre oriento mi trabajo profesional, desde conceptos epistemológicos y metodológicos relacionados entre sí.	Frecuentemente, oriento mi trabajo profesional, desde conceptos epistemológicos y metodológicos relacionados entre sí.	Rara vez, oriento mi trabajo profesional, desde conceptos epistemológicos y metodológicos relacionados entre sí.	Nunca oriento mi trabajo profesional, desde conceptos epistemológicos y metodológicos relacionados entre sí.
2. Problematización del trabajo profesional a partir de los conceptos epistemológicos y metodológicos.	Siempre analizo y cuestiono mi trabajo profesional, considerando contenidos epistemológicos y metodológicos.	Frecuentemente analizo y cuestiono mi trabajo profesional, considerando contenidos epistemológicos y metodológicos.	Rara vez analizo y cuestiono mi trabajo profesional, considerando contenidos epistemológicos o metodológicos.	Nunca analizo, ni cuestiono mi trabajo profesional, considerando contenidos epistemológicos, ni epistemológicos..
Puntaje Promedio:				

3. Fomento de la participación activa de los distintos actores involucrados en el proceso de trabajo profesional:

CRITERIOS DE VERIFICACIÓN	CATEGORÍAS Y RANGOS DE PUNTAJE			
	ÓPTIMO 4	BUENO 3	SATISFACTORIO 2	DEFECIENTE 1
1. Reconocimiento del conjunto de los actores presentes en el trabajo profesional. .	Siempre valoro la diversidad de actores presentes en el trabajo profesional.	Generalmente valoro la diversidad de actores presentes en el trabajo profesional.	Rara vez valoro la diversidad de actores en el trabajo profesional.	No es importante la diversidad de actores en el trabajo profesional.

2. Establecimiento de relaciones de colaboración entre: personas, grupos e instituciones, vinculadas al quehacer profesional.	Siempre genero lazos de cooperación con diversas personas, grupos e instituciones.	Generalmente genero lazos de cooperación con diversas personas, grupos e instituciones.	Rara vez genero lazos de cooperación con diversas personas, grupos e instituciones.	No generé lazos de cooperación con diversas personas, grupos e instituciones.
3. Facilitador/a de espacios dialogantes entre actores que permiten llegar a acuerdos de trabajo colaborativo y/o a resolver conflictos.	Siempre favorezco el diálogo entre los distintos actores involucrados en el trabajo profesional.	Generalmente favorezco el diálogo entre los distintos actores involucrados en el trabajo profesional.	Rara vez favorezco el diálogo entre los distintos actores involucrados en el trabajo profesional.	No favorezco el diálogo entre los distintos actores involucrados en el trabajo profesional.
4. Promoción de espacios para la toma de decisiones colectivas.	Siempre favorezco la participación colectiva en la toma de decisiones.	Generalmente favorezco la participación colectiva, en la toma de decisiones.	Rara vez favorezco la participación colectiva en la toma de decisiones, aunque ésta sea requerida.	Nunca favorezco la participación colectiva en la toma de decisiones, aunque ella sea necesaria.
Puntaje Promedio:				

4. Sustento del quehacer profesional, en el respeto de los derechos humanos y con observancia en la ética y valores de la profesión.

CRITERIOS DE VERIFICACIÓN	CATEGORÍAS Y RANGOS DE PUNTAJE			
	ÓPTIMO 4	BUENO 3	SATISFACTORIO 2	DEFICIENTE 1
1. Reconocimiento de la reflexión ética valórica en la profesión.	En mi ejercicio profesional, reconozco, permanentemente la importancia de la reflexión ética valórica y la incorporo a éste.	En mi ejercicio profesional reconozco generalmente, la importancia de la reflexión ética valórica y la incorporo en mi trabajo.	Rara vez incorporo la reflexión ética valórica en el ejercicio de la profesión.	No considero la importancia de la reflexión ética valórica en el ejercicio de la profesión.
2. Incorporación en el análisis de situaciones, la perspectiva ética reconociendo referentes actuales y válidos para Trabajo Social.	En el análisis de situaciones concretas introduzco, siempre, la perspectiva ética.	En el análisis de situaciones concretas, regularmente introduzco la perspectiva ética.	Introduzco, ocasionalmente, el análisis desde la perspectiva ética.	No introduzco, en el análisis de situaciones, la perspectiva ética.

3. Desarrollo de argumentos que se fundamentan en valores y convicciones éticas.	En mis argumentaciones fundamento desde valores y convicciones éticas concretas.	En mis argumentaciones, generalmente, fundamento desde valores y convicciones éticas concretas.	Desarrollo con dificultad argumentaciones que fundamentan mis valores y convicciones éticas.	No fundamento desde valores y convicciones éticas.
Puntaje Promedio:				

5. Participación en instancias de supervisión Académica:

CRITERIOS DE VERIFICACIÓN	CATEGORÍAS Y RANGOS DE PUNTAJE			
	ÓPTIMO 4	BUENO 3	SATISFACTORIO 2	DEFICIENTE 1
1. Solicitud de supervisión de manera oportuna.	Reconozco la necesidad de supervisión y la solicito oportunamente.	Reconozco la necesidad de supervisión, pero solicito orientación, a veces, a destiempo.	Reconozco necesidad de supervisión, pero solicito orientación en forma tardía	No Reconozco la necesidad de supervisión y no pido orientación.
2. Capacidad para asumir las instancias de supervisión responsablemente, habiéndose preparado para ello.	Asisto siempre y puntualmente a las instancias de supervisión (talleres y atención individual), habiéndome preparado para ello, a través del registro sistemático de mi experiencia, lecturas, exposiciones y otros.	Asisto regular y puntualmente a las instancias de supervisión (talleres y atención individual), pero con escasa preparación.	Asisto de modo irregular y con escasa preparación a talleres y/o supervisión individual.	Muy rara vez, asisto a supervisión y sin preparación.

3. Reflexión crítica del proceso de práctica	Siempre mantengo una actitud reflexiva sobre mi práctica, realizando críticas fundadas ética, teórica y técnicamente.	Regularmente, reflexiono sobre mi práctica, pero las críticas que realizo, no siempre son bien fundadas.	Realizo una reflexión poco sistemática sobre mi práctica y mi crítica es escasamente fundada.	Estimo que mi capacidad de reflexión y crítica es altamente insuficiente, aún.
4. Reflexión transversal sobre los procesos de práctica del resto de los integrantes del grupo.	Identifico temas transversales a las distintas experiencias de práctica y soy capaz de proponer ejes de reflexión respaldados teóricamente.	Identifico temas transversales a las distintas experiencias de práctica, y soy capaz de proponer ejes de reflexión, pero con escasa preparación teórica.	Tengo dificultades para identificar temas transversales a las distintas prácticas y proponer ejes de reflexión	No identifico temas transversales, por lo tanto no he propuesto ejes de reflexión.
PUNTAJE TOTAL COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: 64 PUNTOS		Puntaje logrado por el o la estudiante: 		Calificación:

CÁLCULO NOTA FINAL:

Calificación Competencias Generales: (50%) 	Calificación Competencias Específicas: (50%) 	Calificación Final:
---	---	----------------------------------

Desafíos de la Práctica Profesional:

4.3 Rúbrica Evaluación Docente Práctica Profesional

Indicaciones:

- Frente a cada criterio de evaluación marque con una cruz la categoría y el rango de puntaje que le parece más adecuado, teniendo presente, el nivel de desempeño del o la estudiante.
- En un segundo momento, se suman los puntos, que luego se transforman a una calificación en forma diferenciada, según se trate de competencias generales (punto II.) y competencias específicas (punto III.).
- La calificación final, se obtiene del promedio de las notas logradas, entre, las competencias generales y específicas, ambas ponderadas con un 50 %.
- Al final de la pauta encontrará un recuadro para que usted pueda emitir una evaluación cualitativa, o bien, destacar aquellos aspectos no considerados en este instrumento.

III. Identificación.

Nombre estudiante:			
Centro de Práctica:			
Supervisor de Terreno:		Supervisor Docente	

II. Competencias Generales:

2. Reconocimiento como sujeto de aprendizaje permanente:

CRITERIOS DE VERIFICACIÓN	CATEGORÍAS Y RANGOS DE PUNTAJE			
	ÓPTIMO 4	BUENO 3	SATISFACTORIO 2	DEFICIENTE 1
5. Participación activa en procesos de aprendizaje autónomo y cooperativo.	Permanentemente busca espacios de formación personal y colectiva que contribuyan a fortalecer el trabajo personal.	Frecuentemente busca espacios de formación personal o colectiva que contribuyan a fortalecer el trabajo personal.	Rara vez busca espacios de formación personal que contribuyan a fortalecer el trabajo personal.	Nunca busca espacios de formación personal y colectiva que contribuyan a fortalecer el trabajo personal.

6. Propicia espacios de aprendizajes personales y colectivos.	Siempre impulsa actividades que favorecen su aprendizaje y el de los demás.	A veces impulsa actividades que favorecen su aprendizaje y el de los demás.	Impulsa actividades que favorecen, sólo su aprendizaje personal.	Nunca impulsa actividades que favorecen su aprendizaje y el de los demás.
7. Incorporación, permanentemente de la reflexión en su acción profesional.	Permanentemente genera reflexiones argumentadas acerca de su quehacer profesional.	A veces genera reflexiones argumentadas acerca de su quehacer profesional.	Rara vez genera reflexiones argumentadas acerca de su quehacer profesional.	Nunca genera reflexiones argumentadas acerca de su quehacer profesional.
8. Valoración de la autoevaluación como una modalidad de enriquecimiento de la práctica profesional.	Permanentemente reconoce sus fortalezas y debilidades en el quehacer profesional.	A veces reconoce sus fortalezas o debilidades en el quehacer profesional.	Rara vez reconoce sus fortalezas o debilidades en el quehacer profesional.	Nunca reconoce sus fortalezas y debilidades en el quehacer profesional.
Puntaje alcanzado:				

3. Proactividad en el desempeño laboral:

CRITERIOS DE VERIFICACIÓN	CATEGORÍAS Y RANGOS DE PUNTAJE			
	ÓPTIMO 4	BUENO 3	SATISFACTORIO 2	DEFICIENTE 1
4. Manifestación de autonomía para enfrentar las diversas situaciones que le corresponde asumir en la práctica.	Casi siempre resuelve situaciones que están bajo su responsabilidad.	En ocasiones resuelve situaciones que están bajo su responsabilidad.	Pocas veces resuelve situaciones que están bajo su responsabilidad.	No resuelve situaciones que están bajo su responsabilidad.
5. Incorporación de nuevas temáticas o, resignificación de otras más tradicionales, en propuestas de acción profesional.	Generalmente reconoce temáticas y/o resignifica otras tradicionales que traduce en propuestas de acción profesional.	En ocasiones reconoce temáticas y/o resignifica otras tradicionales que traduce en propuestas de acción profesional.	Pocas veces reconoce temáticas y/o resignifica otras tradicionales que traduce en propuestas de intervención profesional.	Nunca reconoce temáticas y/o resignifica otras tradicionales que traduce en propuestas de intervención profesional.
Puntaje alcanzado:				

6. Adecuación al mundo del trabajo:

CRITERIOS DE VERIFICACIÓN	CATEGORÍAS Y RANGOS DE PUNTAJE			
	OPTIMO 4	BUENO 3	SATISFACTORIO 2	DEFICIENTE 1
7. Responsabilidad y cumplimiento de las tareas asignadas y compromisos contraídos.	Es Responsable en el cumplimiento de tareas asignadas y compromisos contraídos.	Frecuentemente, es responsable en el cumplimiento de tareas asignadas y compromisos contraídos.	Sólo a veces cumple con las tareas asignadas y compromisos contraídos.	Rara vez cumple con las tareas asignadas y compromisos contraídos.
8. Respeto de los horarios.	Siempre respeta los horarios establecidos para el desarrollo de la práctica y, en caso de ausencia, éstas son eventuales y debidamente justificadas.	Frecuentemente respeta los horarios establecidos para el desarrollo de la práctica y, en el caso de ausencia, éstas son eventuales y debidamente justificadas.	A veces respeta los horarios establecidos para el desarrollo de la práctica, no siendo justificadas a tiempo.	Rara vez respeta los horarios establecidos para el desarrollo de la práctica y, en caso de ausencia éstas no son justificadas.
9. Presentación personal adecuada al contexto institucional.	Vela por mantener una presentación personal adecuada al contexto laboral.	Frecuentemente mantiene una presentación personal adecuada al contexto laboral.	A veces mantiene una presentación personal adecuada al contexto laboral.	Rara vez mantiene una presentación personal adecuada al contexto laboral.
10. Adecuación al equipamiento y recursos institucionales.	Se adecua al equipamiento y recursos institucionales disponibles para el desarrollo de la práctica.	Frecuentemente se adecua al equipamiento y recursos institucionales disponibles para el desarrollo de la práctica.	A veces se adecua al equipamiento y recursos institucionales disponibles para el desarrollo de la práctica.	Rara vez logra adecuarse al equipamiento y recursos institucionales disponibles para el desarrollo de la práctica.
11. Comportamiento profesional en las relaciones con el personal de la institución.	Siempre, mantiene un comportamiento profesional, adecuado, en las relaciones con el personal de la institución.	Frecuentemente mantiene un comportamiento profesional, adecuado, en las relaciones con el personal de la institución.	A veces mantiene un comportamiento profesional, adecuado, en las relaciones con el personal de la institución.	Rara vez mantiene un comportamiento profesional, adecuado, en las relaciones con el personal de la institución.

12. Comportamiento profesional en las relaciones con los destinatarios de la acción profesional.	Siempre mantiene un comportamiento profesional, adecuado en las relaciones con los usuarios de la institución.	Frecuentemente mantiene un comportamiento profesional, adecuado en las relaciones con los usuarios de la institución.	A veces, mantiene un comportamiento profesional, adecuado en las relaciones con los usuarios de la institución.	Rara vez mantiene un comportamiento profesional, adecuado en las relaciones con los usuarios de la institución.
Puntaje alcanzado:				
	Puntaje Total Competencias Generales: 48 puntos.	Puntaje logrado por el o la estudiante:	Calificación:	

III.COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:

1. Desarrollo de un trabajo profesional pertinente.

CRITERIOS DE VERIFICACIÓN	CATEGORÍAS Y RANGOS DE PUNTAJE			
	ÓPTIMO 4	BUENO 3	SATISFACTORIO 2	DEFICIENTE 1
4. Desarrollo de diagnósticos sociales que recogen la diversidad y particularidad cultural, social, étnica generacional de cada contexto social.	En la formulación de diagnósticos sociales, siempre atiende a las características específicas de cada situación.	En la formulación de diagnósticos sociales, en ocasiones atiende a las características específicas de cada situación.	En la formulación de diagnósticos sociales, rara vez atiende a las características específicas de cada situación.	En la formulación de diagnósticos sociales, nunca atiende a las características específicas de cada situación.
5. Diseño e implementación de propuesta (s) de acción social innovadora(s), atendiendo a las particularidades culturales, sociales, étnicas y generacionales de cada contexto social.	En la formulación o desarrollo de propuestas, siempre tiene presente las características específicas de los sujetos y escenarios sociales.	En la formulación o desarrollo de propuestas, en ocasiones, tiene presente las características específicas de los sujetos y escenarios sociales.	En la formulación o desarrollo de propuestas, rara vez, tiene presente las características específicas de los sujetos o escenarios sociales.	En la formulación o desarrollo de propuestas, nunca, tiene presente las características específicas de los sujetos y escenarios sociales.

6. Evaluación de propuesta (s) de acción social, atendiendo a las particularidades culturales, sociales, étnicas generacionales de cada contexto social.	Siempre formula juicios evaluativo, considerando la particularidad cultural, social, étnica generacional de cada contexto social.	En ocasiones formula juicios evaluativos, considerando la particularidad cultural, social, étnica generacional de cada contexto social.	Rara vez formula juicios evaluativos de las intervenciones sociales considerando algunas de las particularidades señaladas.	Nunca formula juicios evaluativos, considerando las particularidades culturales, sociales, étnicas generacionales de cada contexto social.
Puntaje alcanzado:				

2. Articulación de contenidos epistemológicos, conceptuales y metodológicos que orienten el trabajo profesional.

CRITERIOS DE VERIFICACIÓN	CATEGORÍAS Y RANGOS DE PUNTAJE			
	ÓPTIMO 4	BUENO 3	SATISFACTORIO 2	DEFICIENTE 1
4. Aplicación, relacionada de conceptos epistemológicos y metodológicos con la intervención desarrollada.	Siempre su trabajo profesional se articula desde conceptos epistemológicos y metodológicos, relacionados entre sí.	A veces su trabajo profesional se articula desde conceptos epistemológicos y metodológicos, aunque estén insatisfactoriamente relacionados entre sí.	Rara vez su trabajo profesional se articula desde conceptos epistemológicos y metodológicos.	Nunca, aplica conceptos epistemológicos y/o metodológicos en el trabajo profesional.
5. Problematización del trabajo profesional a partir de los conceptos epistemológicos y metodológicos.	Siempre analiza y cuestiona su trabajo profesional, considerando contenidos epistemológicos y metodológicos.	A veces analiza y cuestiona su trabajo profesional, considerando contenidos epistemológicos y metodológicos.	Rara vez analiza y cuestiona su trabajo profesional, considerando contenidos epistemológicos o metodológicos.	Nunca analiza, ni cuestiona su trabajo profesional, considerando los contenidos indicados.
Puntaje alcanzado :				

3. Fomento de la participación activa de los distintos actores involucrados en el proceso de trabajo profesional:

CRITERIOS DE VERIFICACIÓN	CATEGORÍAS Y RANGOS DE PUNTAJE			
	ÓPTIMO 4	BUENO 3	SATISFACTORIO 2	DEFICIENTE 1

5. Reconocimiento del conjunto de los actores presentes en la intervención profesional.	Siempre valora la diversidad de actores presentes en el trabajo profesional.	Generalmente valora la diversidad de actores en la intervención profesional.	Rara vez valora la diversidad de actores en el trabajo profesional.	No valora la diversidad de actores presentes en el trabajo profesional.
6. Establecimiento de relaciones de colaboración entre: personas, grupos e instituciones, vinculadas al quehacer profesional.	Siempre genera lazos de cooperación con diversas personas, grupos e instituciones.	En ocasiones genera lazos de cooperación con diversas personas, grupos e instituciones.	Rara vez genera lazos de cooperación con diversos personas, grupos e instituciones	No logra generar lazos de cooperación con diversos personas, grupos e instituciones
7. Facilitador/a de espacios dialogantes entre actores que permiten llegar a acuerdos de trabajo colaborativo y/o a resolver conflictos.	Siempre favorece el diálogo entre los distintos actores involucrados en el trabajo profesional.	En ocasiones favorece el diálogo entre los distintos actores involucrados en el trabajo profesional.	Rara vez favorece el diálogo entre los distintos actores involucrados en el trabajo profesional.	No favorece el diálogo entre los distintos actores involucrados en el trabajo profesional.
8. Promoción de espacios para la toma de decisiones colectivas.	De ser necesario, siempre favorece la participación colectiva en la toma de decisiones.	En ocasiones, favorece la participación colectiva, en la toma de decisiones.	Rara vez favorece la participación colectiva en la toma de decisiones, aunque ésta sea requerida.	Nunca favorece la participación colectiva en la toma de decisiones, aunque ella sea necesaria.
Puntaje alcanzado:				

6. Sustenta el quehacer profesional, en el respeto de los derechos humanos y con observancia en la ética y valores de la profesión.

CRITERIOS DE VERIFICACIÓN	CATEGORÍAS Y RANGOS DE PUNTAJE			
	ÓPTIMO 4	BUENO 3	SATISFACTORIO 2	DEFICIENTE 1
4. Reconocimiento de la reflexión ético valórica en la profesión.	En su ejercicio profesional, reconoce permanentemente, la importancia de la reflexión ético valórica y la incorpora a éste.	En su ejercicio profesional reconoce generalmente, la importancia de la reflexión ético valórica y la incorpora en su acción.	Rara vez incorpora la reflexión ético valórica en el ejercicio de la profesión.	No reconoce la importancia de la reflexión ético valórica en el ejercicio de la profesión.

5. Incorporación en el análisis de situaciones, la perspectiva ética reconociendo referentes actuales y válidos para Trabajo Social.	En el análisis de situaciones concretas introduce, siempre, la perspectiva ética.	En el análisis de situaciones concretas, regularmente introduce la perspectiva ética.	Introduce, ocasionalmente, el análisis desde la perspectiva ética.	No introduce en el análisis de situaciones, la perspectiva ética.
6. Desarrollo de argumentos que se fundamentan en valores y convicciones éticas.	En sus argumentaciones fundamenta valores y convicciones éticas.	En sus argumentaciones, generalmente, fundamenta valores y convicciones éticas concretas.	Desarrolla con dificultad argumentaciones que fundamenten sus valores y convicciones éticas.	No fundamenta desde los valores y convicciones éticas.
Puntaje alcanzado:				

7. Participación en instancias de supervisión Académica:

CRITERIOS DE VERIFICACIÓN	CATEGORÍAS Y RANGOS DE PUNTAJE			
	ÓPTIMO 4	BUENO 3	SATISFACTORIO 2	DEFICIENTE 1
1. Demanda supervisión de manera oportuna.	Reconoce necesidades de supervisión y recurre oportunamente.	Reconoce necesidades de supervisión, pero solicita orientación, a veces, a destiempo.	Reconoce necesidades de supervisión, pero solicita orientación, en forma tardía	No Reconoce necesidades de supervisión y no pide orientación oportunamente.
2. Asume las instancias de supervisión responsablemente, habiéndose preparado para ello.	Asiste siempre y puntualmente a las instancias de supervisión (talleres y atención individual), habiéndose preparado para ello, a través del registro sistemático de su experiencia, lecturas, exposiciones y otros.	Asiste regular y puntualmente a las instancias de supervisión (talleres y atención individual), pero con escasa preparación.	Asiste de modo irregular y con escasa preparación.	Se observa incumplimiento en la asistencia y preparación ante la supervisión.

3. Reflexión crítica sobre su proceso de práctica.	Siempre mantiene una actitud alerta y reflexiva sobre su práctica, realizando críticas fundadas ética, teórica y técnicamente.	Regularmente, reflexiona sobre su práctica, pero las críticas que realiza no siempre son bien fundadas.	Realiza una reflexión poco sistemática sobre su práctica y su crítica es escasamente fundada.	Su capacidad de reflexión y crítica es altamente insuficiente.
4. Aporte a la reflexión transversal sobre los procesos de práctica del resto de los integrantes del grupo.	Identifica temas transversales a las distintas experiencias de práctica y propone ejes de reflexión respaldados teóricamente.	Identifica temas transversales a las distintas experiencias de práctica, y propone ejes de reflexión pero con escasa preparación teórica.	Tiene dificultad para identificar temas transversales a las distintas prácticas y proponer ejes de reflexión	No identifica temas transversales ni propone ejes de reflexión.
Puntaje alcanzado :				

PUNTAJE TOTAL COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:	Puntaje logrado por el o la estudiante:	Calificación:
64 Puntos

CÁLCULO NOTA FINAL:

Calificación Competencias Generales: (50%)	Calificación Competencias Específicas: (50%)	Calificación Final:
---	---	------------------------------

Apreciación General del Desempeño del Estudiante:

4.4 RÚBRICA EVALUACIÓN PRÁCTICA PROFESIONAL / SUPERVISOR/A - TERRENO

Estimado/a supervisor/a, a continuación Usted encontrará una RÚBRICA con los puntos considerados relevantes en el proceso formativo de los estudiantes, que se encuentran cursando la Práctica Profesional de la Carrera de Trabajo Social y que se encuentran bajo su supervisión; por favor:

- Frente a cada criterio de evaluación marque con una cruz la categoría y el rango de puntaje que le parece más adecuado, considerando el nivel de desempeño del o la estudiante.
- En un segundo momento, se suman los puntos, que luego se transforman a una calificación en forma diferenciada, según se trate de competencias generales (punto II.) y competencias específicas (punto III).
- La calificación final, se obtiene del promedio de las notas logradas, entre, las competencias generales y específicas, ambas ponderadas con un 50 %.
- Al final de la pauta encontrará un recuadro para que usted pueda emitir una evaluación cualitativa, o bien, destacar aquellos aspectos no considerados en este instrumento.

Desde ya agradecemos su colaboración.

IV. Identificación.

Nombre estudiante:			
Centro de Práctica:			
Supervisor de Terreno:		Supervisor Docente	

II. Competencias Generales:

1. Reconocimiento como sujeto de aprendizaje permanente:

CRITERIOS DE VERIFICACIÓN	CATEGORÍAS Y RANGOS DE PUNTAJE			
	ÓPTIMO 4	BUENO 3	SATISFACTORIO 2	DEFICIENTE 1
9. Participación activa en procesos de aprendizaje autónomo y cooperativo.	Permanentemente busca espacios de formación personal y colectiva que contribuyan a fortalecer el trabajo personal.	Frecuentemente busca espacios de formación personal o colectiva que contribuyan a fortalecer el trabajo personal.	Rara vez busca espacios de formación personal que contribuyan a fortalecer el trabajo personal.	Nunca busca espacios de formación personal y colectiva que contribuyan a fortalecer el trabajo personal.

10. Propicia espacios de aprendizajes personales y colectivos.	Siempre impulsa actividades que favorecen su aprendizaje y el de los demás.	A veces impulsa actividades que favorecen su aprendizaje y el de los demás.	Rara vez impulsa actividades que favorecen, sólo su aprendizaje personal.	Nunca impulsa actividades que favorecen su aprendizaje y el de los demás.
11. Incorporación, permanentemente de la reflexión en su acción profesional.	Permanentemente genera reflexiones argumentadas acerca de su quehacer profesional.	A veces genera reflexiones argumentadas acerca de su quehacer profesional.	Rara vez genera reflexiones argumentadas acerca de su quehacer profesional.	Nunca genera reflexiones argumentadas acerca de su quehacer profesional.
12. Valoración de la autoevaluación como una modalidad de enriquecimiento de la práctica profesional.	Permanentemente reconoce sus fortalezas y debilidades en el quehacer profesional.	A veces reconoce sus fortalezas o debilidades en el quehacer profesional.	Rara vez reconoce sus fortalezas o debilidades en el quehacer profesional.	Nunca reconoce sus fortalezas y debilidades en el quehacer profesional.
Puntaje Promedio:				

2. Proactividad en el desempeño laboral:

CRITERIOS DE VERIFICACIÓN	CATEGORÍAS Y RANGOS DE PUNTAJE			
	ÓPTIMO 4	BUENO 3	SATISFACTORIO 2	DEFICIENTE 1
7. Manifestación de autonomía para enfrentar las diversas situaciones que le corresponde asumir en la práctica.	Casi siempre resuelve situaciones que están bajo su responsabilidad.	En ocasiones resuelve situaciones que están bajo su responsabilidad.	Pocas veces resuelve situaciones que están bajo su responsabilidad.	No resuelve situaciones que están bajo su responsabilidad.
8. Incorporación de nuevas temáticas o, resignificación de otras más tradicionales, en propuestas de acción profesional.	Generalmente reconoce temáticas y/o resignifica otras tradicionales que traduce en propuestas de acción profesional.	En ocasiones reconoce temáticas y/o resignifica otras tradicionales que traduce en propuestas de acción profesional	Pocas veces reconoce temáticas y/o resignifica otras tradicionales que traduce en propuestas de intervención profesional	Nunca reconoce temáticas y/o resignifica otras tradicionales que traduce en propuestas de intervención profesional

Puntaje Promedio:				
-------------------	--	--	--	--

3. Adecuación al mundo del trabajo:

CRITERIOS DE VERIFICACIÓN	CATEGORÍAS Y RANGOS DE PUNTAJE			
	OPTIMO 4	BUENO 3	SATISFACTORIO 2	DEFICIENTE 1
13. Responsabilidad y cumplimiento de las tareas asignadas y compromisos contraídos.	Es Responsable en el cumplimiento de tareas asignadas y compromisos contraídos.	Frecuentemente, es responsable en el cumplimiento de tareas asignadas y compromisos contraídos.	Sólo a veces cumple con las tareas asignadas y compromisos contraídos.	Rara vez cumple con las tareas asignadas y compromisos contraídos.
14. Respeto de los horarios.	Siempre respeta los horarios establecidos para el desarrollo de la práctica, y en caso de ausencia, éstas son eventuales y debidamente justificadas.	Frecuentemente respeta los horarios establecidos para el desarrollo de la práctica y, en el caso de ausencia, éstas son eventuales y debidamente justificadas.	A veces respeta los horarios establecidos para el desarrollo de la práctica, y no siempre justifica las ausencias a tiempo.	Rara vez respeta los horarios establecidos para el desarrollo de la práctica, y en caso de ausencia éstas no son justificadas.
15. Presentación personal adecuada al contexto institucional.	Vela por mantener una presentación personal adecuada al contexto laboral.	Frecuentemente mantiene una presentación personal adecuada al contexto laboral.	A veces mantiene una presentación personal adecuada al contexto laboral.	Rara vez mantiene una presentación personal adecuada al contexto laboral.
16. Adecuación al equipamiento y recursos institucionales.	Se adecua al equipamiento y recursos institucionales disponibles para el desarrollo de la práctica.	Frecuentemente se adecua al equipamiento y recursos institucionales disponibles para el desarrollo de la práctica.	A veces se adecua al equipamiento y recursos institucionales disponibles para el desarrollo de la práctica.	Rara vez logra adecuarse al equipamiento y recursos institucionales disponibles para el desarrollo de la práctica.

17. Comportamiento profesional en las relaciones con el personal de la institución.	Siempre, mantiene un comportamiento profesional, adecuado, en las relaciones con el personal de la institución.	Frecuentemente mantiene un comportamiento profesional, adecuado, en las relaciones con el personal de la institución.	A veces mantiene un comportamiento profesional, adecuado, en las relaciones con el personal de la institución.	Rara vez mantiene un comportamiento profesional, adecuado, en las relaciones con el personal de la institución.
18. Comportamiento profesional en las relaciones con los destinatarios de la acción profesional.	Siempre mantiene un comportamiento profesional, adecuado en las relaciones con los usuarios de la institución.	Frecuentemente mantiene un comportamiento profesional, adecuado en las relaciones con los usuarios de la institución.	A veces, mantiene un comportamiento profesional, adecuado en las relaciones con los usuarios de la institución.	Rara vez mantiene un comportamiento profesional, adecuado en las relaciones con los usuarios de la institución.
Puntaje Alcanzado:				
Puntaje Total Competencias Generales: 48 puntos.		Puntaje logrado por el o la estudiante:	Calificación:	

III. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:

1.- Desarrollo de un trabajo profesional pertinente.

CRITERIOS DE VERIFICACIÓN	CATEGORÍAS Y RANGOS DE PUNTAJE			
	ÓPTIMO 4	BUENO 3	SATISFACTORIO 2	DEFICIENTE 1
7. Desarrollo de diagnósticos sociales que recogen la diversidad y particularidad cultural, social, étnica generacional de cada contexto social.	En la formulación de diagnósticos sociales, siempre atiende a las características específicas de cada situación.	En la formulación de diagnósticos sociales, en ocasiones atiende a las características específicas de cada situación.	En la formulación de diagnósticos sociales, rara vez atiende a las características específicas de cada situación.	En la formulación de diagnósticos sociales, nunca atiende a las características específicas de cada situación.
8. Diseño e implementación de propuesta (s) de acción social innovadora(s), atendiendo a las particularidades culturales, sociales, étnicas y generacionales de cada	En la formulación o desarrollo de propuestas, siempre tiene presente las características específicas de los sujetos y escenarios sociales.	En la formulación o desarrollo de propuestas, en ocasiones, tiene presente las características específicas de los sujetos y escenarios sociales.	En la formulación o desarrollo de propuestas, rara vez, tiene presente las características específicas de los sujetos o escenarios sociales.	En la formulación o desarrollo de propuestas, nunca, tiene presente las características específicas de los sujetos y escenarios sociales.

contexto social.				
9. Evaluación de propuesta (s) de acción social, atendiendo a las particularidades culturales, sociales, étnicas generacionales de cada contexto social.	Siempre formula juicios evaluativo, considerando la particularidad cultural, social, étnica generacional de cada contexto social.	En ocasiones formula juicios evaluativos, considerando la particularidad cultural, social, étnica generacional de cada contexto social.	Rara vez formula juicios evaluativos de las intervenciones sociales considerando algunas de las particularidades señaladas.	Nunca formula juicios evaluativos, considerando las particularidades culturales, sociales, étnicas generacionales de cada contexto social.
Puntaje Promedio:				

2.- Articulación de contenidos epistemológicos, conceptuales y metodológicos que orienten el trabajo profesional.

CRITERIOS DE VERIFICACIÓN	CATEGORÍAS Y RANGOS DE PUNTAJE			
	ÓPTIMO 4	BUENO 3	SATISFACTORIO 2	DEFICIENTE 1
6. Aplicación, relacionada de conceptos epistemológicos y metodológicos con la intervención desarrollada.	Siempre su trabajo profesional se articula desde conceptos epistemológicos y metodológicos, relacionados entre sí.	A veces su trabajo profesional se articula desde conceptos epistemológicos y metodológicos, aunque estén insatisfactoriamente relacionados entre sí.	Rara vez su trabajo profesional se articula desde conceptos epistemológicos y metodológicos.	Nunca trabajo profesional se articula desde ambos conceptos epistemológicos y/o metodológicos.
7. Problematización del trabajo profesional a partir de los conceptos epistemológicos y metodológicos.	Siempre analiza y cuestiona su trabajo profesional, considerando contenidos epistemológicos y metodológicos.	A veces analiza y cuestiona su trabajo profesional, considerando contenidos epistemológicos y metodológicos.	Rara vez analiza y cuestiona su trabajo profesional, considerando contenidos epistemológicos o metodológicos.	Nunca analiza y solo cuestiona su trabajo profesional, considerando sólo uno de los contenidos indicados.
Puntaje Promedio:				

3. Fomento de la participación activa de los distintos actores involucrados en el proceso de trabajo profesional:

CRITERIOS DE VERIFICACIÓN	CATEGORÍAS Y RANGOS DE PUNTAJE			
	ÓPTIMO 4	BUENO 3	SATISFACTORIO 2	DEFICIENTE 1
9. Reconocimiento del conjunto de los actores presentes en la intervención profesional.	Siempre valora la diversidad de actores presentes en el trabajo profesional.	Generalmente valora la diversidad de actores en la intervención profesional.	Rara vez valora la diversidad de actores en el trabajo profesional.	No valora la diversidad de actores presentes en el trabajo profesional.
10. Establecimiento de relaciones de colaboración entre: personas, grupos e instituciones, vinculadas al quehacer profesional.	Siempre genera lazos de cooperación con diversas personas, grupos e instituciones.	En ocasiones genera lazos de cooperación con diversas personas, grupos e instituciones.	Rara vez genera lazos de cooperación con diversos personas, grupos e instituciones	No logra generar lazos de cooperación con diversos personas, grupos e instituciones
11. Facilitador/a de espacios dialogantes entre actores que permiten llegar a acuerdos de trabajo colaborativo y/o a resolver conflictos.	Siempre favorece el diálogo entre los distintos actores involucrados en el trabajo profesional.	En ocasiones favorece el diálogo entre los distintos actores involucrados en el trabajo profesional.	Rara vez favorece el diálogo entre los distintos actores involucrados en el trabajo profesional.	No favorece el diálogo entre los distintos actores involucrados en el trabajo profesional.
12. Promoción de espacios para la toma de decisiones colectivas.	De ser necesario, siempre favorece la participación colectiva en la toma de decisiones.	En ocasiones, favorece la participación colectiva, en la toma de decisiones.	Rara vez favorece la participación colectiva en la toma de decisiones, aunque ésta sea requerida.	Nunca favorece la participación colectiva en la toma de decisiones, aunque ella sea necesaria.
Puntaje Promedio:				

8. Sustenta el quehacer profesional, en el respeto de los derechos humanos y con observancia en la ética y valores de la profesión.

CRITERIOS DE VERIFICACIÓN	CATEGORÍAS Y RANGOS DE PUNTAJE			
	ÓPTIMO 4	BUENO 3	SATISFACTORIO 2	DEFICIENTE 1

7. Reconocimiento de la reflexión ético valórica en la profesión.	En su ejercicio profesional, reconoce permanentemente, la importancia de la reflexión ético valórica y la incorpora a éste.	En su ejercicio profesional reconoce generalmente, la importancia de la reflexión ético valórica y la incorpora en su acción.	Rara vez incorpora la reflexión ético valórica en el ejercicio de la profesión.	No reconoce la importancia a la reflexión ético valórica en el ejercicio de la profesión.
8. Incorporación en el análisis de situaciones, la perspectiva ética reconociendo referentes actuales y válidos para Trabajo Social.	En el análisis de situaciones concretas introduce, siempre, la perspectiva ética.	En el análisis de situaciones concretas, regularmente introduce la perspectiva ética.	Introduce, ocasionalmente, el análisis desde la perspectiva ética.	No introduce en el análisis de situaciones, la perspectiva ética.
9. Desarrollo de argumentos que se fundamentan en valores y convicciones éticas.	En sus argumentaciones fundamenta valores y convicciones éticas concretas.	En sus argumentaciones, generalmente, fundamenta valores y convicciones éticas concretas.	Desarrolla con dificultad argumentaciones que fundamenten sus valores y convicciones éticas.	No fundamenta valores y convicciones éticas.
Puntaje Promedio:				

PUNTAJE TOTAL COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: 48 Puntos	Puntaje logrado por el o la estudiante:	Calificación:
--	--	------------------------

CÁLCULO NOTA FINAL:

Calificación Competencias Generales: (50%)	Calificación Competencias Específicas:.....	Calificación Final:.....
---	---	--------------------------

Apreciación General del Desempeño del Estudiante:

ANEXO N°5 LISTA DE CUADROS

- Cuadro N° 1:** Enfoques de Competencias. Fuente: Tobón, (2008).
- Cuadro N° 2:** Diferencia entre Paradigma Tradicional y Pensamiento Tecnológico. Fuente: Unesco (2009).
- Cuadro N° 3:** Funciones del Supervisor Docente. Fuente: Hernández (2011: 440).
- Cuadro N° 4:** Enfoques Educativos. Fuente: Ruz (2005)
- Cuadro N° 5:** Reflexión Crítica. Fuente: extraído de Rodrigues (2013: 73-77)
- Cuadro N° 6:** Tipos de Pensamiento reflexivo según Spaeks-Langer, Simons, Pasch, Colton y Starko (1990). Fuente: Extraído de Rodrigues (2013: 74)
- Cuadro N° 7: Niveles de escritura reflexiva.** Fuente: Moon (2007: 198-199) en Rodrigues (2013: 79).
- Cuadro N° 8:** Modelo Tecnológico y de Formación por Competencias. Fuente: Domingo (2013). P
- Cuadro N° 9:** Modelo Crítico o de Formación Reflexiva. Fuente: Domingo (2013).
- Cuadro N° 10:** Resumen de Criterios de Selección de Unidades de Análisis. Fuente: Torres y Zenteno (2011).
- Cuadro N°10:** Duración de la carrera y actividades curriculares de prácticas consideradas en esta investigación. Fuente: Elaboración propia.
- Cuadro N° 11:** Perfil Docente Prácticas Profesionales Entrevistados. Fuente: Elaboración Propia.
- Cuadro N° 12:** Perfil de las docentes entrevistadas Carrera n°1.
- Cuadro N° 13:** Matriz de análisis de la carrera n°1.
- Cuadro N° 14:** Estructura del proceso de acompañamiento.
- Cuadro N°15:** Perfil Docentes Entrevistadas Carrera n°2.
- Cuadro N° 16:** Matriz de Análisis Carrera n°2.
- Cuadro N° 17:** Perfil Docentes Entrevistados Carrera n°3.
- Cuadro N°18:** Matriz de Análisis Carrera n°3.
- Cuadro N°19:** Comparativo Noción de Práctica Profesional.
- Cuadro N°20:** Síntesis Elementos Didácticos de la Práctica Profesional.
- Cuadro N° 21:** Universidades con sede en la ciudad de Santiago
- Cuadro N° 22:** Características de universidades selectivas y no selectivas .
- Cuadro N° 23:** Universidades selectivas pág. 294
- Cuadro N° 24:** Universidades no selectivas.
- Cuadro N° 25:** Selección de universidades según ubicación geográfica.
- Cuadro N° 26:** Selección de la muestra, según años de acreditación.
- Cuadro N°27:** Validación entrevista semiestructurada y ejes análisis documental.

ANEXO N° 6: LISTA GRÁFICOS DATOS CUANTITATIVOS:

Gráfico N° 1: Participación en Procesos de Aprendizaje Autónomo y Cooperativo.

Gráfico N° 2: Propicia Espacios de Aprendizaje.

Gráfico N° 3: Incorporación de la reflexión en su Acción profesional.

Gráfico N° 4: Reflexión Permanente.

Gráfico N°5: Establece relaciones de colaboración entre personas, grupos e instituciones vinculadas al trabajo profesional.

Gráfico N°6: Espacios de Diálogo que Facilita Acuerdos o Resolver Conflictos.

Gráfico N° 7: Relaciones de Colaboración.

Gráfico N° 8: Espacio Dialogante.

Gráfico N° 9: Reconocimiento de la Reflexión Ética y Valórica de la Profesión.

Gráfico N° 10: Reflexión Ético Valórica.

Gráfico N° 11: Reflexión Crítica del Proceso de Práctica.

ANEXO N° 7: LISTA DE FIGURAS:

Figura n°1: Campos de Interés en la Intervención Profesional desde la Práctica Profesional. Fuente.

Figura N° 2: Modelo La Cebolla. Un modelo de los niveles de Reflexión.
Fuente: Korthagen (2010).

Figura N° 3: Sistema Institucional de Prácticas. Fuente: Hernández (2011).

Figura N° 4 : Aula de la Práctica. Fuente: Godoy (2008).

Figura N° 5: Elementos presentes en un Problema Social. Fuente: Sáez (2007: 302).

Figura n° 6: Ámbitos de la Supervisión de la práctica profesional.

Figura N° 7: Concepción de Práctica profesional.

Figura N° 8: Campos de la Supervisión.

Figura N° 8: Práctica Profesional carrera N° 1.

Figura N° 9: Práctica Profesional Carrera N° 2.

Figura N° 10: Práctica profesional Carrera N°3.

ANEXO N° 8: LISTA DE ESQUEMAS

Esquema N°1: Análisis de Datos. Fuente: elaboración propia.

ANEXO 9: TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTAS DOCENTES DE PRÁCTICA

Las entrevistas fueron realizadas entre los meses de marzo del 2011 y de abril 2015.

Entrevista N° 1

W: ¿Cómo ustedes lo están trabajando? ¿Qué están haciendo en el sentido del tema de la práctica y en el campo de la supervisión? Que son como los dos ejes de interés.

P: Nosotros hace unos años atrás tomamos una decisión que fue terminar con las áreas tradicionales que teníamos como práctica que era el caso del grupo de la comunidad, que eso paso hace varios años atrás, y esa decisión hizo que de igual forma tomáramos una división, pero ya no entorno como a la metodología del caso grupo de comunidad sino que más bien frente a las opciones que tenían los alumnos de la inserción laboral. Y por lo tanto nosotros tenemos una practica que es en familia, que es el área tradicional por excelencia para el trabajo social, una área que es de comunidad o comunitaria y tenemos una área que se llama laboral u organizacional y yo hago la práctica de esa área que es la practica laboral u organizacional, pero nosotras tenemos un programa común y por lo tanto es un programa común que se construyó sobre la base de la integración de los contenidos que provenían de la malla y que por lo tanto el alumno debería hacer presentación de estas habilidades adquiridas en esos cursos en la práctica profesional.

W: y específicamente ¿cómo lo trabajaban?

P: Entonces los que nosotros hicimos, hace unos años atrás, fue juntarnos a ver cuáles eran los cursos que se iban relacionando uno para comprender otro y ese como aportaba a la práctica profesional y entonces una vez que hicimos ese trabajo dilucidamos cuales eran las habilidades, las destrezas que nosotros queríamos desarrollar entorno a esta práctica profesional y por lo tanto hicimos que el alumno digamos pudiese lograr al finalizar este proceso algunos objetivos que para nosotros eran importantes que son fundamentalmente dos y después un tercer objetivo que tenía que ver con demostrar algunas habilidades profesionales que nosotros desplegamos en el perfil del alumno.

W: Y en estos dos objetivos ¿cuáles eran entonces?

P: El primer objetivo es que al finalizar la práctica profesional el alumno logra integrar conocimientos teóricos, metodológicos y éticos en el diseño implementación y evaluación de proyectos de trabajo, articulando los procesos de investigaciones e intervenciones a partir de realidades específicas independientemente del área donde este. Y el segundo objetivo es desempeñar en forma lineada con los propósitos organizacionales, desempeñarse en forma lineada con los propósitos organizacionales siendo proactivos, gestionando redes de apoyo, aplicando metodologías y técnicas conforme al contexto que debe intervenir es decir que despliegue lo que aprendió y por ultimo demostrar habilidades de profesionales en el desempeño del trabajo social y ahí fundamentalmente le pedimos mantener conciencia de sí mismo y una auto evaluación profesional critica, manifestar compromiso con el propio desarrollo profesional, desempeñarse de forma autónoma , creativa e innovadora. Mantener y poner a disposición institucional registros de sus procesos, resultados mostrar evidencias de las acciones que emprenden, mantener adecuada

comunicación interpersonal siendo facilitador de los trabajos en equipo que es una de las cosas que nos interesa y hacer uso eficientes de los recursos institucionales, sociales y de las políticas públicas. Y por lo tanto esos objetivos que tienen unos contenidos asociados que son lo que nosotros reforzamos en los talleres de práctica, son comunes independientemente del área donde el alumno se desempeña. Así es como estamos actualmente organizados entorno a la práctica, y la práctica tiene fundamentalmente dos como trabajos así fuertes que son: un diseño de intervención y por lo tanto ese diseño de intervención tiene todo un seguimiento y muestra un resultado al final de la práctica y ahí nosotros podemos ver la capacidad del alumno que tiene de diagnosticar un problema, de tener una mirada de crítica sobre él, de proponer diferentes alternativas y en ese todo proceso...

W: ¿Cómo en el proceso metodológico...?

P: Exactamente, y después el alumno en su segundo semestre no siempre es así, a veces las instituciones prefieren partir por los estudios de investigación y el alumno parte por el estudio de finalización de carrera que es una mini investigación en un tema que acuerdan con el superviso y el docente de la práctica y esta mini investigación que se convierte en su estudio de finalización de carrera que le permite obtener el grado.

W: El grado y el título o ¿solo el grado?

P: El grado y el título, aquí lo tienen conjuntamente.

W: Van a la práctica y ¿la práctica esta al final del plan?

P: Claro. Ellos empiezan la práctica. Esta carrera aquí dura cuatro años y medios y por lo tanto ellos salen hacer su primer semestre en el cuarto, en el segundo semestre del cuarto año, para que cuando ellos estén en el medio años del quinto ellos terminen y por lo tanto muchas veces ha significado para nosotros que nuestros alumnos se queden trabajando donde hacen la práctica.

W: O sea ¿en el quinto hacen esta mini investigación?

P: Exactamente.

W: ¿Qué es sobre un tema de la práctica?

P: Que es sobre un tema, siempre está relacionado con la práctica y es un acuerdo en donde se satisfaga en interés del alumno y donde también se satisfaga el lugar de práctica, entonces que sea un aporte en ambos sentidos.

W: En este proceso, ¿cómo lo van desarrollando ustedes, cómo lo van acompañado?

P: Este proceso se acompaña en forma muy cercana con grupos de más o menos quince personas y estos grupos funcionan con los que nosotros denominamos los talleres de practica y las tutorías, y por lo tanto nos organizamos en general, los talleres en forma muy similar para que los alumnos no sientan que no existen una diferencia tan grande, que lo que hacemos es planificar sesiones individuales y sesiones de taller y planificamos los semestres completos y los cambios que vamos efectuando si algunos de los alumnos va teniendo alguna dificultad, pero en general la planificación

obedece que a todos los alumnos cada quince días tengan una opción de estar personalmente con el supervisor, con el docente, nosotros los llamamos supervisor al que está en el lugar de la práctica.

W: Y a los docentes, ¿cómo le llaman?

P: El docente de práctica. El docente de práctica y el supervisor ellos saben que es el de terreno. Y entonces, esto además significa que nosotros nos planificamos para ir los a ver in situ al menos dos veces al semestre, entonces cuando ellos comienzan la práctica vamos con todo, los dejamos instalados, cuando están más o menos en la mitad de la práctica volvemos a ir.

W: ¿Y ahí ustedes los observan directamente?

E: Generalmente lo que hacemos es reunirnos los tres. Reunirnos con el supervisor y reunirnos con el alumno y vamos en una opción que a veces el supervisor pide hablar solo con uno. Entonces hablamos primero solo y luego incorporamos a los alumnos pero nosotros siempre incorporamos a los alumnos a las reuniones, generalmente es muy extraño que el alumno no esté. Y por lo tanto hacemos que en esa reunión se de una instancia de que exista, no siempre existe el feedback del supervisor y por lo tanto obligamos a que exista un feedback, entonces si no lo encuentra que el alumno este reaccionando bien, si encuentra que alumno tiene falta de conocimientos en algunas áreas nosotros tomamos notas y trabajamos con el alumno esas áreas en donde a lo mejor tiene algún déficit o a veces los alumnos al por el contrario son alumnos que tienen muchas capacidades, se despliegan en forma autónoma y también son recargados de trabajo y por lo tanto nosotros también hablamos con el supervisor los límites que tiene las prácticas profesional porque ellos comparten otras asignaturas con la práctica.

W: ¿Qué otras asignaturas tienen ahí?

P: Ellos el primer periodo de práctica tienen tres asignaturas más. En segundo tres o cuatros. Entonces es demandante la práctica. Ellos el primer semestre van tres días a práctica, tres días completos, estamos hablando de 24 horas y el segundo de semestre van 16 horas.

W: Ahora cuando hacen este estudio, ellos continúan también desarrollando otras acciones en la institución o solo en el estudio.

P: No, ellos en la intervención dura un año. Ahora que es lo que pasa que muchas veces el periodo de intervención del primer semestre es mucho más intenso y obedece al diseño propiamente tal, y muchas veces en el segundo semestre obedece a continuar las acciones que se estaban haciendo, muchas otras apoyar lo que ya se estaba haciendo para tener también una disponibilidad para en el estudio de generalización de carrera, y por lo tanto ese es un acuerdo que se logra con los supervisores y con los alumnos.

W: ¿Cómo son las inscripciones de los estudiantes?

P: Lo que nosotros hacemos, nosotras tenemos cupos y generalmente como nuestros cursos más menos son alrededor de cuarenta a cuarenta y cinco estudiantes uno tiene quince, 16 cupos en cada área, y de los tres profesores que hacemos práctica somos dos, que todos los años hacemos lo mismo que es, el primer proceso corresponde en presentarle las prácticas a los estudiantes entonces vamos los tres profesores y les presentamos las prácticas ;que es lo que van hacer, como ha sido la historia ahí, por ejemplo este año incorporamos videos que ellos puedan ver. Tratamos que ellos

vean la oferta que existe y tienen un formulario de postulación y con ese mismo formulario tienen tres opciones de postulación. Después, con los profesores de familia entre las dos juntamos todas las intenciones y resultan súper bien y nos quedan en todos los lugares que quieren otras veces no resulta así, y por lo tanto lo primero que hacemos es llamarlos y tratar de negociar con ellos. Si eso tampoco resulta utilizamos la única medida que tenemos que es absolutamente **espuria** que es el “promedio ponderado “el que tiene el mayor promedio ponderado se queda en el lugar. Pero en general los alumnos muchas veces tienen problemas, después uno les dice señale tres áreas distintas y el alumno señala tres cosas en la misma área por lo tanto si no queda en el área no queda en ninguna cosa, entonces el alumno insiste en muchas veces en apostar y lo otro que ellos tienen la posibilidad de conseguir su práctica y nosotros visitamos ese lugar y decidimos si el lugar es apto o no, pero el alumno tiene que quedar en ese taller, entonces porque ellos creen que si se consiguen la práctica ya no importa nada.

W: ¿Y si es en otra área que no sean estas tres puede incorporar otra o tiene que ser dentro de estas tres?

P: Es que dentro de estas tres áreas cabe todo, no existe nada no esté dentro de estas tres áreas. De hecho años atrás un alumno quiso hacer una práctica en estas organizaciones de gente de la calle, pero era una práctica para organizar gente de la calle por lo tanto lo hizo conmigo porque era una práctica organizacional entonces prácticamente no hay lugares donde los alumnos no puedan desarrollar y nosotros respetamos por ejemplo; alumnos que quieren hacer sus padres que trabajen en mineras y les piden que hagan sus prácticas, si el alumno queda el taller, nosotros visitamos el lugar y si el lugar cumple con los requisitos ellos hacen el pedido formal de la práctica, firmamos los convenios y hacemos todo y el alumno queda en el lugar donde quiso, pero en general nosotros manejamos los lugares.

W: Por ejemplo, ¿a veces salen estos llamados de práctica de verano...?

P: No, nosotros no hacemos nada que sea fuera del calendario de carrera, lo único que nosotros sí dejamos, es que el alumno, que nos pasa mucho, a nuestros alumnos los dejan trabajando en el lugar, por ejemplo reemplazan personal en el verano, todos esos arreglos son arreglos personales entre el supervisor y el alumno, hay alumnos que vienen y me dicen: " profesora, sabe que no quiero quedarme o voy a viajar" nosotros le decimos: " usted es libre de hacer lo que quiera, dígaselo a mi supervisor que usted no puede, o está comprometido etc." y listo, nunca hemos tenido problemas con eso.

W: ¿Cuáles son los desafíos que tú has visto la práctica en términos más curriculares, por ejemplo?

P: Yo creo que los desafíos que uno ve la práctica, es que por ejemplo, es que por supuesto la realidad avanza mucho más rápido que la academia, entonces muchas veces el profesor del taller es un profesor que tiene un rol que es bastante difícil porque primero tiene que ser un experto en metodología, cosa que no tiene por qué ser porque tiene que ayudar al alumno a hacer el estudio de finalización de carrera, por lo tanto no debiera ser así pero pasa eso, y el alumno como ya hizo esos ramos por lo tanto pierde absolutamente la noción del aprendizaje y uno se lo tiene que recordar. Segundo, en la práctica se evidencian todos los vacíos que al alumno le han quedado, porque ahí tú

tienes alumnos que tienen diferentes calificaciones, por lo tanto han tenido diferentes desempeños y en la práctica se van observando esos desempeños y por lo tanto uno tiene que rellenar para que el alumno pueda seguir porque no existe otra posibilidad y lo otro es que muchas veces los alumnos por supuesto los currículos no abarcan todas las funciones y posibilidades que puede tener un alumno en un desempeño. Ahora como nosotros tenemos este asunto de las áreas, ha permitido en general, como nosotros somos expertos en esa área podemos, por ejemplo, llega un alumno y me dice: " profesora, yo voy a hacer en el lugar donde estoy las descripciones de cargo" el alumno no sabe hacer descripciones de cargo, el alumno no sabe hacer descripciones de cargo porque no es parte de su currículum, qué es lo que ha tenido el alumno, ha tenido nociones de recursos humanos entonces yo trabajo con ese alumno particular y por lo tanto como yo tengo esa formación entonces yo voy y tengo literatura y tengo bibliografía y preparo al alumno en lo que está siendo, lo asesoro metodológicamente en lo que tiene que construir y el alumno aprende a trabajar en esa área de selección.

U otras veces pasa que también es una cosa que nosotros tenemos que vigilar mucho, que al alumno se le pide un conocimiento que está fuera de su área y que por lo tanto el alumno no está capacitado en hacerlo, años atrás me acuerdo que en la política de comunicación entre un municipio o sea a nuestros alumnos no están capacitados para hacer eso y por lo tanto no están dentro de nuestro radio de acción.

W: Y ahí, tú como supervisora ¿Qué haces?

P: Y diálogo con ellos y le digo que no es lo que se propuso, o sencillamente el alumno se separa de ese lugar, lo mismo que muchas veces cuando el alumno está en ese lugar y cambian las condiciones o que se yo nosotros también lo sacamos, porque recibimos de que si el lugar nuestro lugar que...negociamos con los alumnos, siempre esto es una conversación, ¿tú te sientes cómodo allá? Bueno, y todas las situaciones que pasan los alumnos, echan a supervisor y llega un supervisor nuevo, están tiempo sin supervisor o había un trabajador social y después llegó un ingeniero en alimentos, no lo puede supervisar, todas las situaciones nosotros las conversamos y con el alumno acordamos qué es lo que vamos a hacer.

W: ¿tiene que ver siempre el supervisor el trabajador social?

P: No siempre

W: ¿y eso de qué depende?

P: depende de, por ejemplo yo tengo una alumna que está en la Fundación Las Rosas y la gerente de recursos humanos es trabajador social pero el supervisor de la alumna es sociólogo, y trabajan entre los tres por lo tanto para nosotros eso es una buena...porque en general nuestros supervisores son antiguos, entonces nosotros tenemos una relación con ellos y ellos saben, porque la relación de la supervisión también es una relación que tú formas con el supervisor y por lo tanto en esa relación ellos saben qué es lo que se espera de este proceso por lo tanto a veces existe un psicólogo o un sociólogo que está de por medio, pero que está centrado en el aprendizaje de alumno.

W: ¿podríamos decir que lo central sería este aprendizaje del estudiante?

P: claro, porque aquí, mira, aquí se divide, el supervisor está viendo todas estas... O sea el docente de la escuela está viendo todas estas capacidades que yo te dije que incluye este programa. Y las está mirando a través de los informes, a través de lo que hace, a través del desempeño yo converso con los supervisores y el supervisor me entrega todo el insumo que tiene que ver con el desempeño directo del alumno en la acción, cuando tú conjugas esas 2 cosas empiezas a construirte qué está brindando finalmente el alumno entonces es un trabajo bien codo a codo, de hecho la evaluación de supervisor, vale tanto como la nuestra.

W: El porcentaje cuánto es...

P: 20 % cada uno, o sea que si el alumno... y lo otro que nosotros tenemos establecido, que si el alumno tiene rojo del supervisor o del docente, nota inferior a cuatro no puede aprobar la práctica profesional por lo tanto tenemos que estar los dos de acuerdo para que el alumno apruebe.

W: ¿Y ustedes le mandan algún instrumento?

P: Son todos iguales, todo tenemos normados las métricas de evaluación, la cantidad de informes que entregan todo eso lo compartimos, y está estructurado entre informes de avance los planes de análisis está todo estructurado en tiempos y en producto.

W: Y en los facilitadores, ¿qué dirías tú que son...? porque a veces nos encontramos con estas situaciones, y de parte de los estudiantes, éste pasar a los facilitadores, ¿hay algunos elementos que tensionan a veces el proceso...que ustedes visualicen?

P: no, porque fíjate qué han pasado miles de cosas, hay estudiantes que por ejemplo vienen a hacer la práctica en una empresa y tienen una concepción negativa del lucro y por lo tanto se encuentran con que están en una organización lucrativa, que esa es su razón de ser y ellos comienzan a hacer una crítica acerca de la acción lucrativa y no de la propia acción de la negociación de las expectativas que hacemos los trabajadores sociales al interior de las empresas entonces, ahí muchas veces uno tiene que entrar a conversaciones más profundas con los alumnos en términos de lo que significa su rol, porque los alumnos tiene muchas veces este discurso de cambio de las estructuras y todos estos discursos que van más allá de mi responsabilidad profesional, como profesional haciendo un desempeño profesional, esas son cosas que a veces tensionan porque uno tiene que tener conversaciones con el alumno que tienen que ver con temas éticos, que tienen que ver con temas ideológicos y que independientemente de la postura que él pueda sustentar políticamente por ejemplo, está desempeñando un trabajo, entonces si él encuentra de que ese trabajo está en una práctica equivocada, si él encuentra que eso atenta contra sus propios valores o principios, estará en una práctica equivocada, ahora eso es muy raro porque los alumnos tienen una concepción cada vez diría más cercana de las prácticas y nos hemos encargado de eso, de que ellos conozcan muy bien y además porque nosotros somos profesores en otras asignaturas por ejemplo yo hago evaluación de proyectos...

W: Evaluación de proyectos, ya, entonces hay un tema metodológico hay...

P: Claro, entonces por ejemplo yo soy una persona reconocida por el rigor y por un montón de cosas y porque además yo hago cursos que son de aprendizaje de servicio, por lo tanto que ellos igual prestan un servicio la comunidad entonces ellos conmigo tienen una relación que es de teoría y práctica, entonces no es una sorpresa hacer una práctica conmigo, por ejemplo y por lo tanto hay

gente que te dice: " profesora, yo sé que usted es súper jodida y todo, pero yo quiero aprender..." Entonces, y además porque existen cosas que tienen que ver con nuestra profesión ¿viste? La gente entra a la carrera y desprecia un poco el método, después no lo vuelve a retomar, son todas las etapas que pasan los alumnos y cuando están saliendo recurren nuevamente a la metodología porque saben que en la metodología está la fuente muchas veces del éxito de sus intervenciones y además yo los hago ser muy rigurosos en términos de qué es lo que están haciendo, para dónde van, por qué van hacia ya, cual es la teoría de cambio que tienen, ellos se tienen que jugar por ciertas teorías de cambio, bueno y si les fue mal, por qué apostó mal, dónde estuvo su diseño, es muy analítico todo lo que ellos hacen y eso es soledad total porque eres tú enfrentado a tu propio proyecto.

W: Lo hacen solos, la práctica la hacen solos...

P: Sí, entonces eso también es la primera aproximación a ser adultos independientes

W: Y esta segunda parte de este proceso, más de investigación, ¿también lo llevas tú entero?

P: Sí, el alumno está conmigo un año.

Wendy: ¿Y van también viendo allí el campo de investigación?

P: tienen una práctica que aquí la llaman " práctica uno" que es una práctica de un día en donde ellos hacen como una introducción a realizar un diagnóstico, a descubrir un problema...

W: ¿Es sólo de diagnóstico...?

P: Sí, igual hacen intervención, pero un día a la semana entonces aquí el alumno permanece mucho más tiempo.

W: Y en términos de los desafíos del campo de la supervisión de la práctica.

P: yo creo que nosotros debiésemos instaurar un sistema de relación con los supervisores, más sistemático, de mayor retroalimentación, más coordinado, más articulado y además poder enseñar a los supervisores a supervisar, porque un supervisor no tiene por qué saber supervisar entonces, técnicas de supervisión, enfoque, yo creo que eso nosotros como que estamos al debe todavía tener esa relación más construida, más desarrollada y de mayor valor para...

W: Y cuando dices "de mayor valor"... ¿a qué te refieres?

P: A que los dos podamos avanzar en la relación, te das cuenta, que él a medida que tenga más alumnos también lo pueda ir haciendo de mejor forma, sepa cómo acercarse, cómo acoger, cómo entregar, cómo criticar ¿me entiendes? Porque yo creo que hay dificultades, de repente tú te encuentras con supervisores que está todo bien todo el semestre y llega la calificación y el alumno sacó un 4 y tú dices ¿qué pasó? No, es que este alumno, no sé, ayer no vino y en el fondo está castigando un proceso, una actitud que tiene que ver con una cosa puntual y no está mirando un proceso entonces, eso también tiene que ver con qué es supervisar, qué es lo que implica, esta relación que ellos también establecen con el alumno, hay gente que quiere tener un alumno en práctica para que le haga el trabajo que no puede hacer y no tiene ni un tiempo para dedicarle y por lo tanto la supervisión no existe, entonces esas cosas nosotros las cuidamos mucho, que

efectivamente puedan... y derecho como nos pasa ese lugar de práctica, muere, porque nosotros necesitamos un supervisor que se comprometa con nuestros alumnos, si un supervisor no se compromete con nuestros alumnos el proceso no se genera, entonces no sigue.

W: ¿Y algún otro desafío en la relación con los estudiantes que tú lo puedas visualizar? O bien pensando también en los aprendizajes que uno va alcanzando en el campo de la docencia.

P: Mira, yo no sé, porque para mí, como yo hago estos cursos de aprendizaje de servicios para mí es como fluido, entonces no sé, a lo mejor sí yo viniese de cursos que son muy teóricos y me enfrentara a la práctica con ellos y lo otro es que yo, además de mi formación propiamente tal en esta área de la formación académica, yo soy una persona que ha trabajado muchos años en esto, no sólo me limito académicamente a poder entregarles las herramientas para que ellos enfrenten las situaciones, sino que como otro trabajador también, como otro profesional en el desempeño y poder decir que es lo mismo que cuando yo hago clases de evaluación de proyectos, no se: “¿adónde va a poner la cancha?”, “qué significa la participación”, la participación no es, “oiga vamos a reunir a toda la gente y la vamos a sentar aquí, ya, levante la mano Juanita y entonces, yo le voy a contar, cuando hicimos la cancha de allá de Cerro Navia, mira así hicimos el proceso, esto hicimos...¿cómo está ese proceso, qué le falta?” El alumno tiene que tener la capacidad de analizar situaciones reales, de enfrentarse a situaciones reales, pero también tiene que tener el apoyo de una persona que pueda saber cómo él puede cerrar, como él puede enfrentar, qué herramientas le sirven, qué es lo que tiene que desarrollar, cómo comunicarse adecuadamente en el ambiente laboral...

W: Y en ese sentido alguien que se dedique a supervisar estudiantes de la academia de acuerdo a lo que te comprendo bien ¿tiene que tener una experiencia laboral?

P: Fíjate que acá no ocurre en todos los casos pero desde mi perspectiva yo creo que sí y el alumno valora mucho eso porque nosotros nos vemos enfrentados a miles de cosas, nosotros hemos tenido desde, el año pasado tuvimos casos de acoso sexual en un lugar, por lo tanto el alumno debe verse enfrentado a esa situación y uno como trabajador sabe cómo esa situación se enfrenta, qué es lo que hay que hacer, cómo hay que hacerlo, cómo hay que proceder, hay que ayudarlo, acompañarlo y eso también tiene que ver cómo tú te relacionas con el supervisor, con ese lugar de práctica, con lo que allí se hace, cómo se hace, cómo es el (inteligible) de la organización, todas esas cosas tienen que ver con eso, entonces yo creo que a lo mejor desde una persona que quizás no ha tenido nunca las oportunidades de estar en el mundo laboral y más bien ha estado siempre el mundo académico yo a veces pienso que pudiera tener dificultades para poder acompañar a los alumnos en estos procesos o en los mismos procesos de que muchas veces los alumnos se ven enfrentados a que están haciendo una práctica organizacional y tienen caso social y por lo tanto hay que también ahí estar en los casos, en el cómo, en las limitantes legales que tiene la información, por ejemplo todo lo que tiene que ver con la licencias médicas, con la exposición de las enfermedades de las personas, o sea y ahí hay toda una cosa que tiene que ver también con el desempeño que uno ha tenido y entonces... esto mira a una controversia, hay algunos que dicen que da lo mismo, otro dicen que no da lo mismo y por lo tanto en mi postura y en la experiencia que yo tengo, yo encuentro que los alumnos valoran mucho menos sepa lo que están (inteligible). Por ejemplo, yo hago evaluación de proyectos, el curso de evaluación de proyectos, porque yo evalúo el proyecto entonces yo le llevo a ellos, “mira,

el proyecto que evaluamos en Argentina de las drogas, el proyecto que evaluamos aquí del bono trabajador”, le llevo cosas que nosotros hayamos hecho, análisis de eficiencia, costo de efectividad, para que ellos vean cómo se hace en la realidad y el profesor sabe hacerlo y les puede enseñar a hacerlo y yo creo que eso el alumno lo valora porque, no sé, en el ramo que a mí me toca hacer hay pocas personas que estén bien capacitadas para hacerlo en términos de poder darle todas esas explicaciones al alumno o por qué elegir un costo de beneficio, o un costo de efectividad, qué pasa cuando tú eliges uno u otro y como ellos tienen proyectos de verdad el profesor está expuesto a la realidad, entonces yo creo que eso también ayuda para la práctica, porque tú estás siempre sometido a la realidad.

W: Sí, y lo otro, algo que yo no te haya preguntado que tú desde este proceso que aquí te gustaría relevar...

P: Hay algo que ha sido una discusión permanente y dónde vas en el trabajo social esta cosa de integración de la teoría y la práctica y a mí no me tiene sin cuidado la discusión porque yo pienso que en las posibilidades que tiene el trabajo social de las integraciones desde que el chiquillo entra, o sea yo entendí a través de la metodología de aprendizaje de servicios, que es la significancia que le da un alumno al trabajo social o un alumno de cualquier carrera porque yo en evaluación de proyectos tengo alumnos de ingeniería, tengo alumnos de ingeniero comercial, tengo alumnos de enfermería, la posibilidad de trabajar en equipo, de reconocer el aporte de otras profesiones o sea que yo creo que ahí hay 1000 posibilidades, si la práctica fuera tomada desde esa perspectiva como que la antigua discusión se agota y se da paso a otra discusión, y que además que también la práctica podría ser un buen insumo curricular.

W: Cuéntame, cuando dices que se podría pasar a otra discusión, cuál sería esa otra discusión.

P: Por eso te digo, esa otra discusión tendría que ver, cómo formamos nosotros a nuestros alumnos, cuál es nuestro sello, qué es lo que pretendemos, ¿refleja nuestro proyecto? Nuestra malla está acorde a las necesidades existentes a los tiempos, fíjate cuando nosotros hacemos las reflexiones de los cursos de aprendizaje y servicio en donde tú le haces reflexionar al alumno en torno por ejemplo a las cifras de la CASEN, lo que está pasando y el alumno empieza a conectar cosas desde esa perspectiva se le abre un mundo de posibilidades que no tuvo antes porque si está aprendiendo, porque tú fundamentos del trabajo social en abstracto a lo mejor eso no tiene esa, cuando el alumno logra integrar todo eso con el GINI, con los indicadores, con la señora que fue a entrevistar, ¿entiendes? Y logra saber que todo ése bagaje de conocimientos que tiene le proporciona todo el piso estructural de su teoría de cambio para trabajar y cambia también la perspectiva cerca del trabajo social entonces la discusión de teoría y práctica se vuelve una discusión inexistente.

W: Y tú me decías algo que era bien interesante, que los estudiantes cuando llegan a la práctica se han olvidado de un montón de cosas entonces eso también tendría...

P: Porque ese aprendizaje no es significativo.

W: Entonces ahí tendríamos un problema en nuestros diseños curriculares.

P: Yo creo que si porque nuestras metodologías son muy tradicionales y yo creo que la metodología de aula tradicional donde hay una expositora adelante, y unas personas que hacen que escuchan al otro lado, yo elimine en mis clases esa metodología porque yo creo que no existe, nosotros en

nuestras clases hacemos consultorías, estamos con el proyecto, estamos aprendiendo, ellos están exponiendo, nos estamos sometiendo al grupo, estamos trabajando, “bueno ustedes están aquí”, cuando tengo ingenieros o enfermeras, “¿y ustedes cómo aportan, desde dónde aportan, por qué?” O sea nosotros vamos construyendo el aprendizaje entre todos y yo creo que el alumno se le vuelve más significativo ese aprendizaje que el aprendizaje de repetir, además nosotros ponte tú, todo lo que el alumno hace lo convertimos en un blog, miren los comentarios de sus compañeros, cómo lo hacen, qué lo hace, y yo creo yo creo que si tú llevaras toda esa metodología a la práctica sería mucho más enriquecedora también, como esta cosa vivencial, asociada al aprendizaje, ponte tú el blog implica que tú te olvides de la bibliografía porque el blog da a ellos a leer una pestaña que dice bibliografía que es “fome”, pero ¿quieres aprender a hacer una evaluación multicriterio? ¿Quieres saber cuáles son los criterios más usados? Y ellos mismos empiezan a crear porque son las cosas que aprendieron y eso no se te olvida nunca, ahora eso demanda que el profesor trabaja 824 veces más, pero el aprendizaje se vuelve significativo de verdad en las personas y yo creo que ese es el desafío que nosotros tenemos hoy día con nuestros alumnos que esa gente que está sentada y hace como que te escucha y uno lee el diario, otros comen yogurt, esto lo vivimos en todas las universidades, es un desafío para nosotros, para los profesores, no para los alumnos, porque los alumnos como yo siempre digo son mutantes, porque van cambiando entonces hoy día tú tienes un alumno mucho más inmaduro, demandante porque es un consumidor, es un cliente entonces ahí es como: “ya, póngase adelante y enséñeme”, yo vengo a exponerme y todas esas cosas y entonces el desafío está para el profesor y yo encuentro que hay muchas herramientas que te dan las nuevas metodologías de enseñanza - aprendizaje que sirven para eso y que resultan pero eso significa también un desafío para el profesor y que en todas las áreas tiene que hacer una clase distinta y que todos los años tiene que hacer cosas distintas y entonces mis alumnos me dicen: “profesora, usted no hace la misma prueba que el año pasado, cómo se le ocurre hay una hoja más en la misma prueba, nunca se me habría ocurrido y los siete años que llevo haciendo en el mismo curso, qué “fome”. Eso significa también que yo estudie cada dos o tres años, porque uno tiene que estar al día, tiene que estar preparado, entonces yo creo que volviendo a lo que tú estás estudiando el desafío hoy día está puesto en nosotros porque ellos ya vienen de esa educación que están ahí sentados lateados y no están dispuestos a latearse cinco años más y yo no sé si es el caso ustedes pero por ejemplo yo los cursos que tengo son de alrededor de 60 alumnos, son cursos numerosos y vienen y la única manera de venir es con el rigor, “¿me trajo hoy día? ¿Y usted, y la presentación?” Y tiene que tenerlos

todo el rato interactuando deseando cosas, por ejemplo yo hoy día hice la última clase y en la última clase, siempre hay deserción, porque el profesor cierra y hoy día estábamos viendo los blogs que van a presentar para las municipalidades la próxima semana. Les dije "vengan el miércoles y van a trabajar en su blog" entonces vienen, me lo muestran y los arreglamos, vinieron todos y están estudiando porque están dando los exámenes pero están comprometidos con lo que están haciendo, es un proyecto de ellos, entonces yo pienso que ese desafío se traslada a todos los ámbitos, se traslada a la práctica también, cómo tú haces el que el alumno se empodere en su proyecto, porque yo creo que nuestros alumnos hoy día sufren de cumplimiento curricular: “profesora, ¿esto tiene nota?”, porque si no tiene nota olvídate de que van a mover un dedo y ellos conmigo, por ejemplo aprenden matemática financiera que la odian y ellos me tienen que mandar todo lo que hicieron de matemática financiera durante el semestre en una carpeta y me dicen: “profesora, esto para qué

sirve”, “para nada” les digo yo, para tener la satisfacción de que lo que usted hizo y lo que yo intenté enseñarle, y ellos saben que a mí me tienen que traer la carpeta, no importa que la hagan el último día pero aunque la hagan el último día, van a tener que hacerla y no vale nada, y yo les digo que en mi curso hay cosas que valen y otras que no vale nada pero así es el curso y si usted no cumple con los requisitos no aprueba. “Pero profesora, si no vale nada”, “no importa, ¿está su carpeta o no está su carpeta?” Y tengo todo puesto en el programa. Entonces a veces uno es juzgado como el profesor jodido, pero sabes que al final los chiquillos agradecen eso porque este aprendizaje significó. Entonces el desafío hoy día de todo, de la práctica, del curso, de todo es que ese aprendizaje sea significativo entonces cómo tú haces que eso que él no aprendió y que tú le parchaste en la práctica o que tú le trajiste el recuerdo yo le digo: " vaya a buscar, Hernández, vaya a buscar a todos los que dejó olvidados en el camino, recójalos” y entonces lo trabajo con él para que a él se le vuelva, por qué fíjate que si yo le enseñé hacer un estudio de finalización de carrera y le enseñé a hacer investigación como un efecto puntual, él no lo va a usar como una medida de trabajo que es lo mismo que cuando yo le enseñé evaluación de proyectos yo le digo si usted no sabe evaluación está ciego por la vida, va atendiendo gente iba a haciendo cuestiones ¿para qué? Para dónde va le digo yo, usted está igual que Alicia en el país de las maravillas, cualquier micro le sirve, no puede ser, está perdido y eso pareciera que ellos dicen “sí, la profesora tiene razón y no voy perdido” y andan con el manual, a lo mejor al principio puede ser así y después van a avanzar hacia otras cosas, hacia otras reflexiones pero para mí es importante ellos sientan la necesidad de integrar, la necesidad de tener los conocimientos porque si no yo creo que se les hace poco significativo y por eso es que se olvidan, por eso cuando uno dice: “pero usted sabe hacer eso”, “sí, profesora, pero yo aprendí en primer año” como si el primer año estuviese ya hace 25 años, ¿me entiendes? Y están en tercero. Por qué eso no les significó un cambio en nada, no aprendieron, no tomaron, no asieron nada de ese aprendizaje.

W: Y tú que estás al final de la práctica y todo, ¿tú ves que logramos hacer y con eso me incluyo, que logramos hacer quiebres definitivos en los estudiantes, desde que ingresan hasta que terminan?

P: No sé, porque yo por ejemplo, nunca he tenido chicos entonces no sé, porque para mí es más fácil.

W: Pero de lo que tú haces y lo que tú supervisas ¿a los chiquillos tú ves que ellos logran hacerlo?

P: Sí.

W: O sea la práctica sería un espacio de quiebre.

P: Yo creo que siempre cuando el aprendizaje es significativo, ellos tienen acompañamiento o ellos logran articular una cosa con otra, yo pienso que sí y yo pienso que ese aprendizaje queda.

Entrevista N°2

W: Entonces, una de las primeras preguntas es ¿cómo tú supervisas a los estudiantes? ¿Qué haces en el tema de la supervisión?

M: Mira, yo separaría el tema de lo que es meramente supervisión porque lo que yo hago es más que supervisión, nosotros tenemos un sistema que es de un supervisor de práctica, a él le llamamos supervisor, en el sentido de que efectivamente es el supervisor de la práctica quien está acompañando al alumno permanentemente, yo también los acompaño por supuesto, pero es distinto, desde acá además de ver y acompañarlos en el proceso en torno a la intervención que ellos están realizando, uno hace mucho más que eso, el sentido desde cómo se insertan en la organización, cuáles son los problemas que puedan tener que van desde el carácter hasta cuestiones que son organizacionales donde los chiquillos se encuentran que no es algo que esperaban, entonces lo que yo te puedo contar es cómo trabajo yo, nosotros tenemos esta instancia que llamamos de docencia, de práctica y funcionamos en base a taller, el taller de grupo chico que depende del año, que se yo, va entre 10 y 15 alumnos. Nuestro proceso de práctica profesional dura dos semestres y yo particularmente estoy en lo que es familia, por lo tanto mi labor parte desde buscar los centros de práctica hasta que el chiquillo entrega su último trabajo. En esta búsqueda de centro de práctica, yo tengo que preocuparme de que sean organizaciones, instituciones, programas, etc. que tenga como foco la intervención familiar y desde allí los alumnos tiene dos líneas de acción, una es la intervención y la otra es la investigación y yo los acompaño en esas dos actividades centrales de la práctica ¿cómo los acompaño? Los acompaño a través del taller donde no necesariamente entregamos contenidos, como de curso, aunque dependiendo de la situación, dependiendo del momento, dependiendo de los alumnos en algunas ocasiones me ha tocado impartir ciertos contenidos, que se yo, por falencias, por déficit que tuvieron ellos frente a tal o cual cosa, sobre todo cuestiones propias de lo que es la intervención con familias, entonces en este taller lo que nosotros hacemos es compartir las experiencias, eso es lo que fundamentalmente hacen, compartir las experiencias desde cómo se insertan en la institución hasta los trabajos que ellos están haciendo, entonces ellos tienen que exponer por ejemplo sus planes de intervención, sustentarlos teóricamente, conceptualmente y que además respondan a la institución en la que están y por otro lado que ellos también den cuenta de este proceso de investigación que comienzan a realizar el primer semestre de práctica cuando levantan un proyecto de investigación ad hoc al programa o a la institución en la que ellos estén, entonces este acompañamiento cómo te digo es a través de taller o de tutorías entonces yo voy combinando éstas dos actividades, donde hay cuestiones que son más generales por supuesto hacemos el taller, pero hay un acompañamiento bien alumno-alumno, diría yo, en el sentido de que ellos pueden pedirme tutorías cuando las precisen y por otro lado yo también levanto un calendario de tutorías de acuerdo a las tareas que ellos tienen durante los dos semestres.

W: ¿tienen estipulado un horario para las tutorías, por ejemplo cuatro horas a la semana?

M: Mira, acá hay un horario que es el taller que es el día lunes desde las 3:30 a las 6:20

W: y todos los profesores que supervisan su nivel de práctica están en eso...

M: todos los profesores que tenemos práctica tenemos ese horario porque además los alumnos tienen clases, otro horario y tienen los otros días de práctica, no obstante eso mi caso particular, yo tengo flexibilidad en el sentido de ofrecerles otros espacios, otros espacios de tutorías por ejemplo en una semana tenemos la reunión del taller, que terminamos a las 5.30 ponte tú, de ahí del resto del

tiempo muchas veces atiendo a algunos alumnos fuera del horario, de repente nos pasamos un poquito más tarde y hay momentos en que ellos requieren mucha supervisión

W: ¿cuáles serían esos momentos de mucha supervisión?

M: Fundamentalmente es cuando tienen que entregar el proyecto, lo que pasa es que más que cuando tienen que entregar, porque yo trabajo con evaluaciones formativas, por lo tanto yo les entrego la pauta de elaboración de proyectos, pero no les digo, que se yo, “ya en cinco semanas más, usted me entrega el proyecto de acuerdo a esto”, no, nosotros vamos construyendo, yo voy construyendo con ellos el proyecto de investigación y eso requiere mucho tiempo porque vamos por parte, yo primero les hago escribir cuál es la idea de la investigación que tienen y eso lo vamos transformando después a la semana siguiente en el problema, primero les pido la idea sin bibliografía, una vez que yo la miro, la leo, les pregunto, los aprieto y que se yo y desde ahí digo, ya, con esto más claro, en una semana más me entregas 2 páginas, pero ya con bibliografía, entonces tengo un sistema en que construimos el problema, levantamos los objetivos, después vemos en conjunto que sería lo más adecuado que vaya en el marco conceptual, la metodología en general esa se las explico a todos juntos, porque de hecho es lo mismo, salvo cuando hay diferencias, si van a hacer una investigación cuali o una investigación cuanti en términos de ver cuáles son las técnicas que van a usar y cuáles van a ser los métodos para analizar esa información, entonces ese es un tiempo que yo te diría que nosotros empezamos las prácticas en agosto, y yo te diría que entre la tercera o cuarta semana de agosto hasta la última semana de septiembre, primera de octubre más o menos es un tiempo en que yo los acompaño muchísimo para que ellos puedan elaborar un proyecto que tenga sentido, luego de eso ellos ya empiezan a elaborar la investigación y ahí ya quedan bastante sueltos en el sentido de que ya saben qué información van a recolectar, cómo lo van a hacer, etc. y ahí ellos me van pidiendo tutorías en la medida que lo precisen por ejemplo, lo típico es: " profe, yo tenía diez entrevistas pero estoy haciendo la investigación en el COSAM y sabe que, las personas que están en tratamiento, no adhieren al tratamiento y se me cayeron ", muchas cosas metodológicas diría yo que requieren el apoyo, lo mismo para el plan de intervención aunque yo te diría que ahí requieren menos apoyo, porque ellos previamente han tenido una práctica chica que le llamamos coloquialmente, ésta es la práctica uno, uno y dos, que es un día a la semana y ellos ya tienen cierta experiencia de haber prestado insertos en una institución y haber mirado lo que es un proyecto de intervención además que eso en los cursos se trabaja bastante más, si bien requieren apoyo para saber si los objetivos están bien levantados o que se yo, yo te diría que es menos la necesidad que yo percibo de acompañamiento en los planes de intervención que lo que es el proyecto de investigación. Y después en el segundo semestre sigo el mismo sistema de esta evaluación formativa, donde les voy pidiendo, que se yo, les pido las entrevistas transcritas por ejemplo, a diciembre, bueno, antes los acompaño en la operacionalización de los objetivos para que levanten las pautas, toda esa cosa metodológica requiere mucha supervisión, requiere mucha presión también, eso lo he aprendido yo con los años, que tú no puedes decirles: "tráelo cuando lo termines", entonces yo lo presiono y les pongo una fecha, entonces les digo “en esta fecha usted me tiene que traer las entrevistas transcritas, los focus group transcritos, que se yo, dependiendo de lo que haya hecho y yo voy flexibilizando en la medida que ellos me dicen: “profe, no tengo todas las entrevistas” entonces yo le digo, buenos tráigame lo que tenga, porque nosotros cortamos la práctica en el verano y eso de repente es un “hándicap”, entonces en diciembre yo trato de que ya tengan al menos toda la información levantada y después en marzo cuando ellos retoman, ir también

acompañándolos, revisando, les pido el capítulo de análisis de información por ejemplo, ahí lo reviso, después me siento con ellos, hago taller de análisis de contenidos fundamentalmente porque es algo que si bien lo han visto no lo han visto en términos (no se entiende), cuando ellos tienen la responsabilidad efectivamente de hacer una investigación, yo te diría que es fundamental el tema de la investigación para el proceso como de apoyo que necesitan.

W: ¿Qué pasa en el verano con las instituciones, con el trabajo que están desarrollando, ellos lo continúan, retoman?...

M: Los alumnos cortan en diciembre y retoman en marzo, eso es algo que las instituciones saben cuándo conversamos, cuando hacemos este convenio previo, no obstante a eso hay alumnos que hacen, a veces son contratados por la institución pero es como aparte y en otras ocasiones ellos llegan a arreglos con el supervisor, nosotros pedimos fundamentalmente supervisor de práctica sea un trabajador social, entonces a veces ellos requieren realizar algo en enero, los chiquillos se quedan en enero y después descuentan esas horas del final del otro semestre. Todo eso son arreglos que hacen ellos con el supervisor y me tienen que informar a mí, yo no tengo problemas en que lo hagan, sobre todo cuando es necesidad de la institución, pero por otro lado tampoco yo puedo obligar a los alumnos que hagan algo que no quieren o no pueden hacer, de repente tienen compromisos de viajes con sus familias y no pueden quedarse, entonces eso es flexible lo que la universidad pide hasta diciembre y en marzo retomar y las instituciones lo saben y en general hay como adaptación a eso.

W: Y con los supervisores de terreno ¿Hay un trabajo que ustedes desarrollan?

M: Mira, un trabajo propiamente tal, no. Yo particularmente me reúno con ellos, por supuesto cuando son instituciones nuevas, nos conocemos, les entrego el programa, nos reunimos un par de veces, les cuento no solo lo existente en términos de contenidos y metodología, sino como la mística, como esta necesidad de que sea un supervisor en el fondo, comprometido, a veces son ex alumnos de esta escuela, entonces de repente es como “sí, yo estudié ahí” entonces hay como un compromiso emocional con la escuela, eso ayuda, pero...decirles a los supervisores que no basta con que ellos cumplan con el plan de intervención, que hay muchas cosas que los chiquillos, que se yo, a lo mejor alguna vez en algún ramo hicieron un informe social, pero no es algo que ellos manejen, entonces, les cuento en el fondo, qué es lo que pueden esperar de los alumnos y por otro lado qué es lo que nosotros como escuela esperamos de ellos y todo a nivel muy amigable porque aquí no hay pago de por medio, por ejemplo. Y por otro lado comprometiendo la investigación de los alumnos en el sentido de ...y solicitándoles mucho apoyo a ellos, porque es fundamental que el supervisor de terreno les entregue luces a los alumnos en cuanto a qué sería interesante, posible, accesible investigar y que le sirva a la institución porque eso es como la idea, que por un lado el alumno aprenda lo que es llevar y hacer una investigación aunque sea una cosa chiquitita, acotadita, pero en el fondo bien hecha, pero que quede un producto, que en el fondo eso es lo que nosotros les podemos devolver, digamos, por el servicio que ellos nos prestan, además de las horas, horas alumno, digamos de actividades que ellos puedan tener y por lo tanto, eso les pueda servir, entonces yo te diría que eso depende mucho de cada profesor. Yo te hablo exclusivamente por mí, yo no sé

cuanta comunicación exista en el resto de los profesores, lo que si te puedo decir, es que yo estoy en permanente contacto con los supervisores.

W: Cuéntame, tu hace un rato me decías que ustedes les comenta, qué esperan ustedes de la institución y del supervisor y en este caso, ¿qué es lo que esperan?

M: Mira, nosotros esperamos que se les den las facilidades al alumno para que pueda cumplir con el programa de práctica, es decir, que ellos tengan la posibilidad de elaborar un plan de intervención, no que sea distinto a lo que se haga en la institución, mira, hay instituciones que son más rígidas, en el sentido de que cumplen con programas y planes ya de alguna manera predeterminados, por ejemplo algunas residencias del SENAME por decirte, ellos tienen tiempos y que se yo. Independientemente de eso, nosotros les pedimos que le den cierta posibilidad al alumno para que dentro de eso que ellos tienen que hacer ellos también puedan levantar un nuevo plan de intervención, entonces en ese sentido les pedimos, de las instituciones, ese apoyo, que les den facilidades en términos de información, en términos de enseñar ciertas cosas que son propias de esa institución, el tema administrativo, cómo funciona esto, cómo funciona lo otro y lo otro que te comentaba antes, pedimos del supervisor este acompañamiento de alguna manera constante donde yo les digo: “mira, los chiquillos no necesariamente saber hacer informes sociales” o a lo mejor el informe social que alguna vez hicieron no es exactamente el que se requiere aquí, entonces en ese sentido yo te pido que tú lo acompañes, lo apoyes, le enseñes, le muestres, etc. Les pido también que hagan una supervisión en términos formales, porque yo desde acá no puedo estar controlando si llega a la hora que tiene que llegar, si se viste como tiene que vestirse, si tiene un trato adecuado con las personas, pido seguridad también, por ejemplo si la institución tiene un vehículo y los chiquillos tienen que hacer visitas domiciliarias, les pido que también pongan el vehículo al servicio de los alumnos. De alguna manera también sin decírselos, les pido que os inserten al equipo de trabajo no necesariamente como un igual, a veces si, a veces resulta, a veces los miran como un igual, otras veces no tanto pero por lo menos que no les tiren las cuestiones chuecas, o sea es como un trato mínimo de que puedan tener acceso para que puedan conseguir los objetivos que se quieren.

W: Y el tema de cómo están ustedes organizados, te acuerdas el otro día como miraba y conversaba con otro de tus colegas, tienen 3 líneas de acción, ¿cómo trabajan entre ustedes? Tú me decías, yo hago esto, este es mi plan de trabajo, ¿existen reuniones de equipo?...

M: Nosotros tenemos tres áreas en la práctica profesional que es comunidad, organización y familia. Nosotros tenemos un programa común, tenemos un programa del curso práctica profesional 1, práctica profesional 2, tenemos un programa común, por lo tanto las evaluaciones son comunes, todo esto que yo te estoy hablando del plan de intervención y del proyecto de investigación y de la investigación propiamente tal, todas esas son cuestiones comunes a todos los talleres. La diferencia radica fundamentalmente diría yo, en las metodologías que cada uno de nosotros aplica.

W: Y en este caso, ¿cuál sería la diferencia en términos de las metodologías?

M: Yo no te puedo hablar por los demás, por eso te digo, yo hago evaluación formativa, que puede ser algo que no necesariamente los otros hagan, pero no sé, no lo sé, en eso nosotros no tenemos mayor comunicación, cada uno tiene su sistema, lo aplica, hay libertad en el término de poder modificar ciertas cosas que a uno no le gustaron, pero todo lo que es evaluación, todos son

evaluados exactamente igual, hay algunos que visitaran menos el centro de práctica, otros visitan más, tienen más coordinación con el supervisor, otros menos, hay gente que hace muchas menos reuniones de taller, o al revés, menos tutorías y más reuniones de taller. Ahí en general yo te diría que esas son las definiciones.

W: Y en términos de los desafíos que tú ves como supervisora ¿qué desafíos tú ves que tienes?

M: Mira, nosotros como supervisores...

W: Disculpa, tú me dijiste que acá no se llamaban supervisores... ¿tienen alguna denominación o no hay ninguna?

M: No, somos los profesores de práctica, porque hacemos la distinción con los supervisores de terreno. Nosotros para hacer la distinción les llamamos a ellos supervisores. Bueno hay hartos desafíos, yo creo que el desafío fundamental es la coordinación permanente con el supervisor de práctica, yo creo que ese es algo que...y que de repente uno se queda corto porque tiene muchos alumnos simplemente. Y porque no es lo único a lo que te dedicas, o sea yo no me dedico solo a las prácticas profesionales, tengo otras actividades dentro de la escuela y fuera, investigaciones y que se yo, entonces esto de compatibilizar la cantidad de horas que tú tienes asignadas para las prácticas profesionales, yo te diría que es algo que con la realidad de repente no se condice y por lo tanto, ese es un desafío personal, en este caso, en nuestra escuela, es un desafío de uno como profesor, de cómo compatibilizar, de cómo acompañar. Y el otro desafío permanente es ver, darse cuenta de las particularidades que tiene cada alumno, porque si bien uno tiene como patrones generales de guiar y que se yo, yo recibo a los alumnos sin conocerlos, porque les hice clase en segundo año en un curso de 80 alumnos y los puedo reconocer de cara pero no se más de ellos, no me refiero a su vida personal, eso es algo que jamás indago, pero si cuáles son las competencias que lo destacan, cuáles son de repente algunos déficit que pudiera tener, yo creo que el desafío es de alguna manera llegar efectivamente a los alumnos, desarrollar un proceso de confianza para que el alumno finalmente te diga: “profe, yo no puedo con esto “o “esto me cuesta” y eso para mí es un desafío permanente, como efectivamente estar completamente con ese alumno, para que ese alumno saque el máximo provecho de ésta instancia práctica que es previa a recibirse. ¿Qué otro desafío? Nosotros tenemos un tema que no lo hemos saldado y es lo relativo a los días de práctica y eso es algo que no sé si es desafío pero es algo que siempre nos interpela, es algo que siempre genera dificultades, que el chiquillo no está completamente toda la semana inserto en la práctica, entonces de repente se pierde de cosas y es como “pucha profe, la reunión técnica ya es el lunes y el lunes nosotros tenemos el taller” entonces, no sé si son desafíos pero son situaciones con las cuales nosotros tenemos que lidiar para que a pesar de eso el alumno igual se sienta de laguna manera parte de esa institución, porque es como que de repente va como satélite, porque como no tiene la permanencia de una práctica típica, que de repente yo veo, no sé , sociología o ciencia política que les piden cuatro meses de práctica así, exclusivamente y ellos se insertan de 9 a 6 de la tarde de lunes a viernes por cuatro meses y los tipos están totalmente imbuidos en esa institución. Entonces, eso es algo que hay que ir sorteando y que de alguna manera a veces es un aspecto que juega en contra.

W: ¿Y cómo tu percibes a los estudiantes, cómo viven este proceso los estudiantes?

M: En general a ellos les encanta. ¿A quiénes no les encanta? De lo que yo he podido ver... a los que no les gusta el trabajo social y que por alguna razón, personal, familiar, lo que sea, siguieron en la carrera y que no son malos alumnos pero su foco no es seguir en el trabajo social, ahora, esas son excepciones. En general yo te diría que los chiquillos se encantan con el trabajo social, es como que están... es como cuando tú tienes a los animalitos amarrados y los sueltas... porque aquí empezamos, que se yo, ya un mes atrás, vienen los alumnos chicos cuando yo todavía no termino con esto y me dicen: “profe, ¿cuáles son las instituciones?” y yo les digo: “mira, tengo que terminar con esto, tengo que ver con cuáles voy a seguir, mira, pero a fines de julio, primera semana de agosto nosotros vamos a presentar los centros de práctica...” y vienen como ansiosos a preguntarte qué posibilidades de práctica, qué lugares hay, cómo es, etc. Entonces yo te diría que de alguna manera llegan bastante ávidos y mayoritariamente, sobre todo cuando quedan en lugares que a ellos les gustan, se encantan con el trabajo social, se desarrollan mucho. Tengo muchas chiquillas que de repente llegan muy tímidas, muy calladitas y en el centro de práctica las tiran a los leones y sufren, pero después hacen una evaluación tremenda y dicen, pucha, yo sufrí y todo... o sea, en el centro de práctica no pueden decir “no, me da vergüenza” o “no quiero” o “no puedo”, como que los tiran... depende del supervisor también. Y eso ellos lo valoran, fíjate, lo valoran muchísimo, cuando son centro de práctica que los incluyen a los equipos, también es algo que ellos se sienten un profesional más y eso hace que ellos hagan un trabajo mejor. Eso es lo que yo he podido observar. Entonces les da confianza, cuando se cree en ellos. Hay otras instituciones que son más cerradas por lo tanto hay que... ciertas cosas, el alumno en práctica “no, hasta aquí no más”. Entonces de repente quedan haciendo cosas más administrativas y ellos quedan con las ganas de vincularse con las personas, de vincularse con las familias y sienten que la institución no les da ese pase y eso es frustrante.

W: ¿Y cómo tú vas trabajando esta frustración que a veces puede ocurrir?

M: Mira, no tengo un método que yo te pueda decir: paso 1, paso 2 y paso 3. En general yo me vínculo con los alumnos en el sentido que te decía antes, que sean capaces de acercarse a mí y decir qué es lo que sucede. Lo primero que yo hago es conversar de la situación, saber qué es lo que los frustra y llegar a un acuerdo con ellos en el sentido de preguntarles qué es lo que tendría que suceder para que ellos se sientan mejor. Entonces, tratamos de buscar una solución en conjunto. Una vez que tenemos eso, por ejemplo que el alumno te diga: “a mí no me gusta que mi supervisor sienta desconfianza de que yo no vaya a ser capaz de hacer ciertas cosas”. Entonces yo le digo: “ya ¿qué es lo que te gustaría hacer?”. “Por ejemplo en algo súper específico me gustaría que me permitiera ir a hacer visita domiciliaria, a lo mejor acompañada o que yo sea la que lleve la batuta” por ejemplo. Entonces yo le digo “ya, tú con eso te sentirías mejor”. “Sí, con eso me sentiría mejor”. “¿Y tú eres capaz de hablar con tu supervisor?” Entonces, aquí yo intento encontrar una solución que salga desde el propio alumno. Desde allí hago que ese alumno se enfrente a su supervisor (en el buen sentido) porque la práctica no es solo aprender contenidos propios del trabajo social, sino que la práctica también permite que los chiquillos puedan confrontar ideas, puedan mostrar sus puntos de vista, puedan expresarse, puedan solucionar conflictos, entonces suele suceder yo te digo en el 99% de los casos... mira, yo los aleono: “mira, sería bueno que tú te plantearas así, así, con respeto, habla desde ti, qué es lo que te sucede, etc.”. Nunca decir “tú lo haces mal” porque eso está mal visto... en ese tipo de cosas yo los apoyo y suele suceder que el supervisor los escucha y los entiende. Si eso no sucede, entro yo. Y ahí yo solicito una reunión

formal con el supervisor en donde estén los alumnos porque mi forma de trabajar es abierta y en general ahí suelen solucionarse los problemas y los chiquillos se sienten contentos y sus frustraciones van disminuyendo. Esa es como la forma que yo tengo de trabajar. Ahora, ¿por qué hago esto? Porque mi temática es la familia. Entonces yo se trabajar con familias. Cuando hay dificultades dentro de una propia familia lo que uno hace es confrontar y preguntarle: “¿cómo estaría más feliz usted? ¿Qué es lo que espera de este otro? ¿Y a usted, qué le parece lo que dice?”. Entonces es un poco producto de mi formación...

W: Un poco terapéutico también...

M: Sí, lo que me permite trabajar de este modo. Y me ha dado resultados. Yo siento que me ha dado resultados, porque las evaluaciones de los chiquillos son buenas. Claro, ellos primer, lo que suelen querer es como, casi como que vienen a buscar a la mamá: “profe, tengo un problema”, y esperarían que uno sea como “ah ya, no te preocupes” yo levanto el teléfono y soluciono el problema...pero yo estoy convencida de que ese tipo de habilidades ellos las tienen que desarrollar, entonces es como yo los acompaño desde las bambalinas y siempre les estoy diciendo: “ya, vas a hacer esto...y me informas...o me escribes un mail o me vienes a ver tal día”. Entonces, es como de verdad un proceso acompañado.

W: Y si tú tuvieras que ver el currículo, el que tienes ustedes en términos de la práctica propiamente tal... ¿qué comentarios te sugiere eso, el tema curricular?”

M: Mira, particularmente de aquí de la escuela, me gustaría que hubiese en los cursos un foco...por supuesto cada curso de acuerdo a su foco, a su temática, pero que el curso no se olvide que de alguna manera tiene que estar al servicio de la práctica, porque yo veo que la práctica debiera ser la columna vertebral del currículo...entonces qué es lo que sucede...que de repente el chiquillo llega a la práctica y hay cuestiones básicas que no sabe...pero si sabe lo que dice Habermas, si sabe lo que dice Luhmann, si sabe lo que dice Foucault en términos del poder...por ejemplo, pero se enfrenta a una situación en que hay temas de poder y no sabe qué hacer. Entonces hay ciertas técnicas, habilidades, que yo creo q debieran llegar más desarrolladas o por lo menos reflexionadas a la práctica porque de repente en la práctica tú te encuentras con cosas que... no sé...” profesora, cómo me visto para ir” o “nunca he hecho una entrevista”...”cómo le hablo a la persona o si me habla de una forma muy coloquial” o sea hay cosas que tienen que ver con la vinculación de las personas que no se si nunca, pero muy pocas veces fueron miradas, porque es como que se sobrevalora lo teórico a veces, eso es lo que yo siento. Y no es que no crea que no debe haber teoría, por supuesto que debe haber, pero que así como se pide que la práctica es de alguna manera este engranaje, esta vinculación donde la práctica no puede ser reflexionada, donde la práctica no puede ser contextualizada dentro de un enfoque teórico o varios enfoques teóricos, darle un concepto contextual, teórico, etc., creo que así como nos piden a nosotros que lo hagamos en la práctica, yo le pediría al currículum que de alguna manera también en cada curso, sea pensado cómo puede aportar a lo que va a hacer este chico como futuro trabajador social. Yo creo q eso es algo, que al menos yo como profesor de práctica, a veces siento que hay ciertas debilidades. Ahora, como aquí hay una fuerte formación teórica yo te diría que el chiquillo se sube rápido al carro y como que le hace el click rápido...y también nosotros tenemos muy buenos alumnos que tú le empujas un poquito y

como que capta...hay otros que les cuesta un poco más y por eso te digo sería bueno que hubiese esta vinculación previa.

W: Para finalizar. ¿Cómo llegaste al tema de la supervisión de práctica o más que la supervisión, a ser docente de práctica?

M: Yo llegue porque estuve trabajando , a ver, aquí como están aquí estas tres áreas yo llegue contratada a esta escuela por el tema justamente de familia lo que es intervención familiar , primero era política social y familia pero siempre he estado vinculada a los temas de familia, porque tengo formación en eso, y había otra profesora que hacia la práctica familia que era María Olga Solar , y con María Olga nosotras trabajamos juntas en varias cosas , proyectos y otro tipo de cosas, y ella me invito de alguna manera a participar en estas prácticas de familias, lo hablamos entonces con la dirección, miento, antes hice un remplazo en la práctica uno y me fue bien ya que fui bien evaluada, me gusto hacerlo , entonces en base a esa experiencia se me plantea esta posibilidad de ser el segundo profesor de práctica por un par de años , entonces yo estuve como segundo profesor en la práctica profesional de familia viendo cual eran las líneas que yo tenía aquí en las escuela , a la dirección le pareció adecuado cuando María Olga me presentó y así yo comencé como segundo profesor llamémoslo así en esta práctica de familia y ella cuando jubiló yo ya de frentón me quedé con la práctica, y eso bueno también depende siempre de las evaluaciones de alumnos, de las evaluaciones que haga uno digamos que no te mantengas o te mantengas en determinados cursos.

W: Y si tu tuvieras que hacer una síntesis ¿Que síntesis harías de este proceso de trabajar en el campo de la práctica?

M: Yo diría que es muy desafiante en el sentido de que efectivamente que el alumno termine lo mejor preparado posible antes de entrar al campo laboral, y que efectivamente la práctica profesional es este espacio en que es necesario vincular mucho de la que han aprendido durante todo el proceso y como todo aquello no puede ni debe ser olvidado en el momento que se hacen las intervenciones sociales , entonces yo te diría que es el espacio en que hace esta vinculación en donde el chiquillo le hace sentido lo que significa ser trabajador social, le hace sentido lo que estudio para ponerlo al servicio de esto y el desafío permanente que yo veo que es muy fácil caer en el activismo, en el sentido de plantearse actividades sobre todo con lo que tiene que ver con los planes de intervención que yo les pido es como hacer hartas actividades y ahí es donde uno tiene que entrar de nuevo y decir ya , pero actividades por actividades es activismo y probablemente lo puede hacer cualquier profesional. Como lo metemos a la reflexión, como le metemos el sentido, porque esta actividad, porque este objetivo, a que mirada etimológicas, teóricas responde a esto que tú estás haciendo. Entonces yo creo que ese es el foco central de lo que es la práctica es como intentar que les haga ese click para decir; por eso estudie tal cosa, por eso aprendí esta otra. Y ponerlo, como te digo, al servicio de las intervenciones sociales que se realizan.

W: ¿Algo que no se te haya preguntado y te gustaría destacar?

M: No, creo que no hay nada que no te haya dicho en términos de la importancia de la práctica, creo que además es una instancia , quizás eso no te dije, en términos de lo que es ser docente, de lo que es ser profesor ahí me parece una instancia sumamente enriquecedora , porque uno conoce

efectivamente a los alumnos de otro modo que como los ves en el curso cuando tienes cincuenta, sesenta o setenta alumnos, te vinculas directamente con ellos , independientemente no me refiero a saber de su vida privada ni nada de eso, saber de sus miedos, de sus fortalezas, saber por dónde lo que te decía en un principio es como casi un arte descubrir cuáles son los aspectos, las fortalezas de cada alumno tienen , poder sacarle el máximo de partido . y yo te diría que esa vinculación que es tan personal porque pasamos es decir ellos pasan con nosotros con los profesores de práctica muchas más horas que con otro profesor, entonces es como que se sienten acompañados y yo intento de verdad acompañarlos y eso es de una riqueza tremenda, en el sentido de hacerse una idea como son nuestros alumnos, que esperan nuestros alumnos, que quieren nuestros alumnos , que necesitan nuestros alumnos , cuales son las debilidades que nuestros alumnos tienen y es algo que no, como yo hago clases en otros cursos y es algo que tu no alcanzas a captar en otros cursos . Por eso yo te diría que es de una riqueza humana muy importante que de alguna manera nutre este proceso de práctica.

W: Y en este sentido ¿tú logras capturar de qué tipo de trabajo social es el que ellos buscan?

M: Si, porque ellos suelen desilusionarse mucho de las instituciones, en el sentido que ellos buscan del cambio social, ellos quieren poco menos cambios estructurales no se chiquillas que repente tienen una corriente más feminista el tema del empoderamiento de la mujer y se van encontrando con estas trabas, realidades institucionales en donde yo te diría que de manera transversal los chiquillos buscan es hacer un trabajo social que cambie cosas fundamentales y yo te diría que eso es lo general de todos los alumnos. Ellos buscan un trabajo social transformador, están pensando en grandes cosas como justicia social, equidad, como los grandes valores que son propios del trabajo social , pero que ellos de alguna manera cuando se encuentren de repente con una institución, con los propios supervisores, pueden ser muy buenos que se yo pero ven que ya están dentro de una maquinaria en donde que como que pareciera que se olvidó eso aquello que hizo que en su tiempo nosotros también escogiéramos esta carrera por eso. Entonces te diría que siempre están pensando en un trabajo social latino americano, están con esa idea de en términos regionales de tener una característica propia acá en latino américa y que ojala en Chile seamos que llevamos la batuta, si están pensado en un trabajo social mucho más revolucionario por decirlo de algún modo

W: ¿Y cómo tú logras trabajar esa tensión que se produce ahí?

M: Para eso trabajamos mucho en las reuniones de taller, ellos mismos saben que no se pueden cambiar ciertas cosas a nivel institucional, les produce mucha frustración en ciertos casos pero por otro lado también ven que a pesar de ciertas limitaciones que tengan las instituciones igual se puede hacer un trabajo social innovador. Siempre yo voy por ahí, es decir yo digo dentro de esto que hay cuales son los cambios posibles a realizar, con que nos quedamos más contentos que continuar de este modo, que es lo que está permitido dentro de esta institución , los invito a innovar a imaginar, a crear, y en general hacer un aporte a las instituciones. Ahora yo reconozco que no busco instituciones que sean demasiadas jerárquicas porque es muy frustrante, los he tenido y de repente me pasa sobre todo cuando llegan ellos con la idea de ; profe quiero hacer la práctica en tal lugar, no es que siempre les digo que sí pero si cumple con las condiciones mínimas el lugar acepto, pero finalmente ellos se sienten como con una camisa de fuerza sobre todo como te digo son

instituciones jerárquicas , de repente pasa que se sienten muy bien cuando por ejemplo y no ven en poner alumnos en trabajar en familias pero desde la escuela , entonces desde la escuela ellos crean generan un plan de intervención que no existe y que les ayuda mucho a esa escuela porque además la escuela recibe subsidios y necesitan trabajar con las familias pero como no hay dupla psico-sociales no saben cómo hacerlo, son los alumnos en práctica los que inventan cosas, entonces se pueden hacer cosas y por eso yo intento para no generar esa frustración no ponerlos en instituciones que sean así como al trabajador social hace uno, dos y tres. Que es lo que entiendo que le pasa a veces a la gente que trabaja en empresas en el área laboral.

Entrevista N° 4

W: Entrevista ¿Hoy día estamos a? 19, de mayo. Bueno Vicky darte las gracias la verdad por darme este tiempo para poder contarme, relatarme en realidad como tú supervisas a los estudiantes de la práctica, ustedes llaman la práctica 3 que es del último nivel, ¿Qué es lo que tú vas haciendo con ellos?

V: ¿Cómo así de abierto?

W: Sí

(Risas)

V: Qué voy haciendo con ellos, yo creo que te tendría que decir que es lo que me interesa hacer con ellos, que es lo que trato de hacer con ellos a raíz de lo que me interesa. A mí lo que me interesa en ellos, primero es adscribirnos a los objetivos que tiene que ver con los objetivos del taller, ahí tendría que revisarlos pero en el fondo tienen que ver con que ellos viven un proceso de intervención social que incluye el proceso de intervención relacionado estrechamente con el tema de la tesis, de la investigación de la tesis de pre grado y eso digamos involucra ciertas actividades, que tienen que ver con la coordinación dupla, con el profesor de seminario y por supuesto en la revisión de los documentos que tienen que ver con esa interrelación y la evaluación que tiene que ver con esos documentos y digamos la devolución que uno hace en la, en los dos hitos que tenemos durante el año.

W: ¿Cuáles son esos dos hitos?

V: Un hito es la presentación del fenómeno y de la interrelación que tiene que ver, la interrelación que ellos ven, su plan de intervención que esta como recién vislumbrado con los objetivos y las preguntas iniciales de su investigación ese es el hito 1 y el hito 2 yo creo que ya es, ya no me acuerdo mucho pero, ya tiene que ver en cómo está avanzado la investigación con la, porque es antes de la defensa de tesis sino ellos tienen que poder dar cuenta de la relación que se dio entre su plan que se dio entre su plan de acción e investigación y finalmente eso es lo que vuelven a hacer en la defensa.

W: ¿Entregan un solo documento?

V: ¿En qué?

W: En como producto, ¿Cuántos documentos es?

V: ¿Dé la interrelación?

W: Sí.

V: Eh son dos: el hito 1 y el hito 2, pero no son documentos son PPT, son presentaciones.

W: Ah perfecto.

V: Es que ellos tienen que defender y todo y uno conversa en dupla.

W: Ahora ¿Tú cuantos estudiantes tienes?

V: Once.

W: Ya, y ¿En qué instituciones están?

V: Pásame un cuaderno, yo te digo, como tú dices ¿Qué te los categorice?

W: No, no. Más o menos para tener una perspectiva de donde están los estudiantes.

V: En Anamuri, en la fundación Portas, en organismos sociales, que es una ONG que está en Rancagua, en MOVILIZA, en Municipalidad Puente Alto, en INFOCAP, mmm en la Municipalidad Puente Alto también ya en el programa de región, eh y están también en la USACH en el FAE.

W: Y en este caso cuando tú los recibes ¿Cómo es ese proceso? Si uno pudiera marcar ciertas etapas.

V: A mí lo que me interesa siempre detectar cuál es la postura, eso también lo hemos conversado en el equipo pero a mí en el fondo, por eso yo te decía Wendy que en el fondo mí es muy importante, hay un texto que es muy bonito que es del trabajador olvidado que es un clásico de Zúñiga pero que en el fondo a mí me interesa que ellos salgan desde su primer día de profesional, súper claros de lo que son, lo más claros que pueda ser a los 23 años 24 años, entonces la idea es que ellos se puedan mirar en el proceso y eh eso se logra también cuando ellos pueden levantar discursos de lo que ellos son desde el primer día, cuáles son sus intereses, quiénes son, de dónde vienen, que tipos de familias tienen, lamentablemente a veces no hay espacio para eso pero a veces me lo tomo, a veces en resquicio me los puedo tomar, porque en el fondo nos come la calendarización, los deberes, las obligaciones pero p mi sería un espacio mucho más importante que recabar que el cabro pueda ir en proceso de reflexión, y además de eso ir recogiendo, eso sí que lo hacemos las fortalezas y debilidades que ellos tienen en relación a la profesión y a las demandas que les hace el centro de práctica ahora o que le hizo el centro de práctica antes, como que se vayan mirando, mirando como persona, mirando como profesional eso.

W: ¿Usas algunas técnicas, usas algunas herramientas?

V: Básicamente el trabajo en grupo, dinámicas de trabajos en grupo, eh y además en las tutorías preguntas abiertas, eh sí porque en el fondo no reflejo, a los cabros no es necesario traerles, aunque sí en el fondo uno puede parafrasear o en el fondo decirles no sé hacer de reflejo lo que está diciendo pero en general es como pregunta indagatoria, mmm abierta.

W: ¿Tú me podrías definir la supervisión, tu rol? ¿Cuál sería tú, Cómo tu viéndote en el ejercicio de tu rol?

V: Yo creo que es problematizar

W: ¿Problematizar al estudiante?

V: Por un lado y por otro no sabría cómo ponerle nombre que es como hacer mmm que se mire a sí mismo, lo que pasa es que uno es otro para el estudiante que mira todas las características de él y lo invita a que, o sea tenía una mirada mucho más crítica de lo que es la institución, la autoridad, las relaciones, entonces ese rol uno lo cumple a nivel de tutoría, los espacios de tutoría y los espacios grupales de reflexión de la práctica, casi todas las semanas hay un pequeño espacio donde se reflexionan grupalmente las prácticas desde todos los estudiantes, entonces es ahí un rol donde uno hace preguntas para que el estudiante pueda hacerse o permite que otro haga las preguntas, fomenta o promueve que otro haga las preguntas para que en el fondo el estudiante vaya cuestionándose también el proceso que está viviendo, yo lo veo como así.

W: ¿Hay alguna guía, algún...?

V: Y también.

W: ¿Alguna guía, alguna matriz que ustedes sigan como equipo o tú como profesora?

V: No.

W: Ya

V: ¿Cómo algo teórico?

W: No, no estoy pensando, es algo más bien general.

V: Vamos construyendo a veces algunos, construyendo y compartiendo algunos como claro programamos a veces una sesión y la compartimos en el equipo, la revisamos, la cuestionamos, la mejoramos y nos guiamos un poco más por eso y cada uno le pone su propia experiencia y conceptos, igual tenemos libertad de cátedra uno tira una matriz, y uno dice si me gusta pero voy a hacer esto otro, en ese sentido todos tenemos estilos muy distintos y fortalezas muy distintas, venimos de, porque también hay otra pata que quizás también es importante, como decirte la que tiene que ver con la yo creo que igual acumula mucho el nivel de experiencia, por lo menos yo he trabajado en partes súper distintas, yo he trabajado en ONG, he trabajado en Universidades, he trabajado en organismos públicos, en forma particular, entonces uno acumula experiencia de que significa trabajar así y a los chiquillos de repente les hace mucho sentido cuando uno comparte con ellos ciertas experiencias, cosa que no podía hacer de repente si has trabajado solo en docencia, tenía la experiencia de docencia, pero eso les podía traspasar la experiencia de trabajar en Universidad que es distinto a trabajar en un ente público.

W: Y en ese sentido tú dirías que es positivo que un profesor que este en este eje de formación ¿Qué este en los dos lugares?

V: O que haya estado.

W: ¿O qué haya estado?

V: Sí y yo creo que sí, yo creo que los chiquillos se benefician, se benefician directamente, porque uno sabe cómo funcionan las cosas a fuera, o sea al menos las propias experiencias, nadie sabe todo,

pero si tiene como herramientas para eso y no solo eso a veces son instrumentos que uno les pasa que están medios pasados de moda, pero les sirve esa cuestión no sé, que de repente pedagógicamente se ha dejado de lado como el árbol del problema, que no es un instrumento que está de moda digamos y en cambio a los cabros se les clarifica un montón de cosas y luego dan el salto que vienen dando desde su formación te fijas, pero les sirve es un instrumento distinto te fijas, que tiene una lógica y una epistemología distinta, igual como instrumento se utiliza en todas partes todavía, como la planificación estratégica se usa, es un instrumento que en todas partes se usa, en la ONG, en la instituciones privada, entonces en las empresas privadas digamos, entonces.

W: Y en ese sentido cuando el estudiante ingresa ¿Cuánto llevas tu supervisando?

V: En esta universidad, el año pasado llegue.

W: Desde que tú los recibes a que después se va, tienes la experiencia de una promoción ¿Cómo crees tú que se van? Tú los recibes de una manera.

V: Yo creo que ahí emerge un tema importante, que tiene que ver con las emociones, que no lo hemos tocado que tiene que ver con, yo creo que ellos parten como pollitos, no es la palabra mmm algunos vienen tremendamente insegurizados, a veces es tanto el proceso de tesis, como el proceso de desempeñarse profesionalmente en una práctica de quinto año que los inseguriza pero vienen como insegurizados y mmm y salen seguros, o sea yo vi transformaciones el año pasado, hay chiquillos que apenas se podían para adelante que habían tenido problemas siempre y dieron una defensa de tesis espectacular, porque en la tesis también está presente el profesor de taller en la Alberto Hurtado, entonces es como que “wow” crecieron también una enormidad.

W: Y ¿A qué se deberá ese crecimiento? ¿Qué hace? ¿Qué aportaría uno en ese crecimiento en este caso?

V: Yo creo que también tiene que ver con el manejo de emociones, que lo que hemos mirado es que ellos se reconozcan sus habilidades y debilidades, también tiene que ver con que miren sus emociones y que tanto están interviniendo o fortaleciendo su proceso de práctica, a través del proceso y eso se hace tanto en tutorías individuales, a veces se hace incluso en un caso de uno que era brillante, no sé si tan brillante pero bastante inteligente, bastante estudioso, pero que estaba aterrado por su equipo de práctica, porque era una supervisora con un equipo con desafíos intelectuales tremendos, con unas discusiones de equipo maravillosas, y él no hablaba nada al principio, tuvimos reunión con la supervisora, y ahí hubo que hacer un manejo de las expectativas, trabajo con la supervisora, fui por lo menos un par de correos y dos veces a hablar con ella, hablar con él hartó eh para que aflorara, al final quedo en el equipo, después lo contrataron, no sé si con una pega puntual, no aclare ese punto pero por lo menos salvo, y eso hubo claro que, yo le decía ahora en un momento, ahora tengo como compañera de tesis a la supervisora y me dice cómo puedes haberle dicho eso y yo pero le decía yo te entiendo perfecto, como no sé si ubicas a la xx, ella es de yy como es en lenguaje técnico súper cuadra, entonces ella es exquisita en el magister cambia totalmente su estilo, yo le decía al Alonso te entiendo totalmente como te posiciones con la Irene, piensa que yo cuando me evalué con ella hablaba puras cabezas de pescado, es tan potente ella que habla y tu como bueno entonces yo le enseñé eso al Alonso, te juro que pura cabezas de pescado, porque ella es muy imponente.

W: ¿Dónde trabaja ella?

V: En el MIMVU la parte del barrio,... urbanismo de protección, barrio patrimonial ahí está, me reí mucho.

W: ¿Cómo es la relación con los centros de práctica? Tú los defines.

V: No, no los chicos eligen su centro de práctica.

W: Pero a ti te pasan un listado de centros, ¿Cómo es ese proceso?

V: Yo sé que a tú ¿Cómo se designan los centros de práctica? ¿El proceso de asignación?

W: Claro, ¿Cómo te llegan a ti? Te llegan los centros o tienes que participar en la búsqueda.

V: No, no la Kathy es la que organiza los centros de práctica, es la que ella en el fondo entrega la oferta del centro de práctica, después los cabros eligen, hay una presentación de los centros de práctica, un manual, los chiquillos postulan y ahí tienen un instrumento anterior que hicieron el año anterior, cuando hay diferencias se privilegia por el chiquillo que en el fondo hay una postulación anterior, una postulación por el área y si se cambió de área pierde ese prioridad, a mí en el fondo nos llega, nos llega una cantidad, es un tremendo trabajo que hace el equipo, como que te llegan todos los alumnos del nivel más los centros de prácticas que fueron adjudicados, los chicos que quedaron sin centro de práctica por estas prioridades, ponte tú 3 alumnos que querían ir a estoy inventando y habían dos cupos para quinto año entonces hay dos no más que tienen que quedar y hay 1 que queda volando y hay que empezar a buscar cual es la segunda prioridad de este cabro, cual es la tercera, están o no están libres esos centros, es todo un manejo que hay y finalmente este año trabajamos así a full y lo sacamos muy a tiempo y la mayoría estaba con su primera opción, lo cual es súper agradable, porque los cabros joden bastante menos si quedan en la opción que ellos eligieron, porque igual se produce un poco entre las primeras semanas, bueno también está el procedimiento de práctica cautiva, que no sé si lo conocí que tiene que ver con el chiquillo que trabajo un año antes o a lo mejor no ha trabajado nunca pero se consiguió su propia práctica pero eso tiene un proceso especial que lo hace la Kathy para construir la oferta, para el proceso de práctica cautiva, tiene sus pro y sus contra pero en general creo que tiene sus pro.

W: ¿Qué pro tú les ves a las prácticas cautivas?

V: Mira yo no he hecho la interrelación no desde el punto de vista científico pero yo diría que los cabros se quedan trabajando ahí, yo creo que es muy probable que se queden trabajando.

W: Y en el caso ¿Qué contra tú le ves a eso?

V: Bueno el tema de que en el fondo el chico siempre sigue en la misma, se va encasillando en una misma eh temática, con las mismas metodologías en una misma institución, tal vez se pierde parte de su formación, de conocer experiencias distintas, puede ser que se amarre muy chico, puede que lo hizo el año pasado gente de cuarto año que realice su práctica y puede ser que se esté amarrando muy chico a una especie de práctica y a una institución, pero mi impresión, que no te digo que se me ocurre que los cabros, que ya una institución ya lo acepto es probable que ellos le pidan que vuelvan al otro año, entonces si se quedan lo más probable es que, ahora no es un porcentaje tan alto el de prácticas cautivas.

W: A la Kathy ahí le voy a preguntar un poquitito más y ustedes como equipo ¿Cómo se organizan internamente?

V: Tenemos reuniones, harto por correo, es que ahí hay aspectos administrativos que por lo general nos coordina Oscar, ponte tú enviar por correo el link de los reportes mensuales, porque él es el que maneja el programa de los reportes mensuales, entonces él nos envía a todos el link.

W: ¿Qué implican los reportes mensuales? ¿Qué son?

V: Los reportes mensuales los chicos tienen que dar cuenta del tipo de actividad que están haciendo, el objetivo de la actividad, la fecha y sus comentarios.

W: Y eso tú lo recoges y se lo mandas a Oscar.

V: No, los chicos lo mandan a una plataforma virtual, a mí no me llegan si Oscar no los envía.

W: Ya, hay plataforma centralizada.

V: Sí.

W: Ya.

V: Los chiquillos se meten y Oscar lo envía a los docentes.

W: Lo suben y Kathy se los manda a ustedes.

V: No, no los resumen.

W: Los suben, los suben.

V: Yo creo que los suben los chicos. ¿Quieres que te la saque?

(Risas)

V: No sé dónde está el otro, lo encerré parece.

W: No, es que no soy mucho de gatitos. Entonces tienen una plataforma virtual única para los reportes.

V: No es que tienen una plataforma virtual, ahí sí que me pillaste, yo no me entiendo mucho, hay una plataforma que tiene que ver con los documentos, los programas, todo, pero los reportes mensuales yo no sé si los cabros lo suben a la plataforma, o lo meten en un drive de google, no tengo idea y como se llama, yo lo único que me he fijado que es el link, nosotros nos metemos por link, o sea él nos da un link y ahí uno se mete y está toda la información de nosotros 4, ahí bajas un Excel y seleccionas donde estás tú y ahí tenías el reporte de los cabros y ahí tú hacas lo que querías con eso.

W: Interesante, y estamos viendo el tema que tu evidencias en los estudiantes, ahí nos fuimos para el otro lado pero una de las cosas que por lo menos salió en el estudio anterior es que de alguna manera lo que nosotros hacíamos es potenciar el pensamiento reflexivo en los estudiantes ¿Tú estás de acuerdo con esa observación?

V: Sí, absolutamente.

W: Y ¿Qué crees tú que hacemos para hacer eso?

V: Preguntamos. Problematizamos, hacemos preguntas críticas, cuestionamos, no para que los chiquillos cambien su opinión y tengan una opinión parecida a la nuestra, sino para que la tengan fundada con su propio criterio que realmente cambien de opinión, pero eso desarrollamos el pensamiento reflexivo a través de textos, yo encuentro que también uno va, por lo menos en mi caso, cuando estas en la, como que uno ve debilidades en la formación cuando estas en quinto año, tu decías mira estos cabros a mí me ha pasado lo que me paso el otro año que no me pasa con estos, son demasiados en el fondo tienen demasiado validado el aspecto intelectual de la práctica profesional, saben citar muy bien, tienen instrumentos, te hacen muy buenas fichas, reflexionan, fundamentan muy bien pero cuando se trata de idear algo, yo los presionaba, presionaba de porque no lo hacían y me llegaron a decir por ejemplo, es que nosotros si no está, si no lo ha dicho un autor nosotros no podemos hacerlo, si no lo ha dicho un autor, o sea yo no puedo inventar, programar un trabajo con mujeres si yo no he leído alguien que ha hecho eso con trabajo con mujeres, o sea p mí era garrafal, dónde está la creatividad, dónde está, entonces yo las empujaba para que se atrevieran a pensar y por ultimo ideen, fue todo trabajo con ellos para que se atrevieran a hacer cosas, pensar cosas y después la fundamentaran o que en el fondo ampliaran su nivel de búsqueda te fijas, no se quedaran con lo primero que buscaran, que se ampliaran a otros países o a otras, o que en el fondo le preguntaran a otros compañeros que sé yo, pero también el tips estaba en que ellos se atrevieran a crear, entonces yo les decía las cosas ustedes las pueden adaptar, no tienen por qué hacerlas, te fijas como esta cosa que en la práctica no rigen los deberes del estudio científico, tu puedes adaptar una metodología que no vas a hacer exactamente igual, porque esta validada por un profesional o no sé qué, porque en el fondo de partida nos quita la relación directa con la realidad,. Porque en el fondo estas forzando la realidad a un estudio anterior, que puede que tenga otro contexto y a lo mejor tu estas mirando otra realidad y que también se relaciona con la seguridad y los chiquillos hicieron buenas cosas, buenos trabajos, buenas intervenciones digamos donde estuvieron, pero también pasaba por eso , ahora también hay alumnos que son al revés que ellos inventan de la nada cualquier cosa y aplican desde la nada que son súper poco fundados en su intervención pero en el caso por lo menos me pasaba que la mayoría era al revés que les faltaba creatividad, les faltaba pro actividad.

W: Alguna cosa que yo te haya preguntado que tú sientas que es fundamental desde la pega que nosotros hacemos.

V: Lo que hablábamos antes, yo creo que hay un rol que ya lo vamos a decir en palabra de la paz, de “ubicatex”, que el cabro tiene que entender ciertas cosas de cómo se mueve el mundo laboral y eso hay que reflexionarlo con ellos, porque tampoco se trata de que traspases la experiencia que tuviste hace 20 años o 10 años porque las instituciones han cambiado, pero que por lo menos eso sea tema de conversación al interior del taller, por ejemplo ahora está saliendo el tema ¿Cómo funcionan los municipios ad portas de elección, qué le pasa al alumno al estar trabajando con un dirigente social con eso? Te fijas son preguntas que bueno que los que están trabajando en una ONG que trabajan en una sección escolar reflexionen también sobre eso, si alguna vez le toca trabajar en un municipio te fijas, entonces son como cosas como ¿Qué le pasa a una ONG que tiene una corriente clara religiosa al abordar un tema? Entonces son reflexiones que tienen que por las particularidades de las instituciones eso hay que potenciar que la experiencia de estar en los centros de prácticas se vivan en el taller y se compartan, yo creo que uno como docente tiene que permitir y

fomentar que se produzcan. Ahora eso también es promover la reflexión me habías dicho tú, no es solo reflexión sino lo que tiene que promover el docente es que se compartan experiencias más directas, no solamente es conocimiento de la realidad, conocimiento de la temática, que se compartan conocimientos de la temática y lo otro que yo hago mucho que es permitirles no sé si lo hacen mis compañeros, en el fondo devolverles la pelota de tenemos déficit de no sé qué no sé cuánto, y los chicos siempre arman el año pasado hicieron un Facebook y ellos se reían porque yo no tenía acceso a ese Facebook, está bien si ese es un tema de ellos, pero los de este año me incluyeron hicieron un drive en donde comparten textos por ejemplo y suben las cosas ahí textos que por ejemplo uno dijo, tengo ene dificultades para el tema epistemológico y uno le subió los textos y ahí está en el drive es su espacio, los otros en el Facebook no sé qué compartían, sensaciones, se ayudaban unos a otros entonces es un espacio que no sé

W: Que ellos crearon autónomamente.

V: Claro que ellos crearon autónomamente, a pito que yo también les devolví que hicieran algo entre ellos, si querían hacerlo digamos.

W: Si tú puedes enumerar, tal vez no enumerar pero decir algunas cosas claves respecto de las tareas, por ejemplo estas son las cosas claves que uno desde este rol de formación en trabajo social no puede dejar de hacer.

V: En quinto año.

W: En quinto año.

V: Yo creo que es como ir sintetizando, pedir que miren, que se miren a ellos, o permitir y pedir que ellos se miren a sí mismo, porque yo necesito que un cabro que está en quinto año que te llega sin saber quién es, a fin de año sabe más o menos quien es como profesional, que fortalezas y debilidades tiene, por donde va más menos su ideología su línea sus valores, tengo que saber para que él diga pero pucha me voy a quedar trabajando aquí donde me dejaron, pero yo quiero esto, me voy a quedar te fijas para las “lucas” o para encontrar pega después pero yo necesito eso, necesito que él o ella tenga claro que es, que quiere hacer, tanto en la temática como en los valores, que tipo de institución les gustaría trabajar, yo creo que eso es importante, yo creo que eso lo debe promover un docente que está en quinto año. Lo segundo es que claramente, el que es menos reflexivo de los alumnos, tiene que hacerse más reflexivo y tiene que tener la capacidad de complejizar y eso lo hacía a través de los trabajos básicamente, que eso está muy bien trabajado en el equipo nuestro, a través de las cosas que les vas preguntando en los trabajos escritos los PPT qué sé yo.

W: ¿Tienen alguna pauta de eso?

V: Tenemos todas las pautas de los trabajos escritos.

W: Ya o sea de los trabajos que les van pidiendo clase a clase.

V: No son clase a clase, son los trabajos que se les van pidiendo, a mí me cuesta diferenciar, tengo un vacío ahí, eh me cuesta diferenciar la labor pedagógica y la labor de supervisor, este rol digamos, porque uno es docente de quinto año, pero en el fondo tú la puesta nuestra no es hacer clases sino recoger el saber que ellos ya tienen y lo que no tienen uno los orienta hacia bibliografías o que entre ellos busquen de alguna manera.

W: Pero ahí ustedes ¿Tienen alguna matriz o alguna clave que todo el equipo sigue? O cada uno se va armando sus propias claves durante el proceso.

V: No yo creo que cada uno lo ha conversado de forma informal, no necesariamente hay como uno.

W: Tú me habías dicho dos cosas ¿Hay alguna cosa más?

V: El que es reflexivo tiene que vivir un proceso en donde se haga más pragmático o que adquiera habilidades más prácticas un chico que es demasiado reflexivo o demasiado intelectual, nos topamos mucho con eso acá en la Alberto Hurtado, cabros que han estado formados o a veces son ellos son esas sus fortalezas, un trabajador social puede dedicarse a la investigación pero debería tener habilidades más prácticas y uno también tiene un rol en ese proceso que tiene que ver con cuestionarlo, con irlo impulsando, ponte tú yo les mandaba dinámicas participativas, no quiero que nadie latee y adáptelas y los cabros así como gua como si nunca hubieran visto una dinámica, nunca habían leído na, y otra cosa que les hago que no lo dije que cuando yo detecto generaciones que son muy poco participativas, eh por ejemplo el año pasado, yo lo que hice fue que ejercitaran la participación en el mismo taller, porque me interesa porque en el fondo es difícil que tú puedas promover opciones participativas en tu quehacer si en el fondo nunca he sido participante, y en el fondo con estos cabros te encuentras que nunca en su generación nunca han participado ni políticamente ni en el centro de alumno en forma digamos sin, ni políticamente, ni han participado en los scout ni en ninguna otra instancia, han participado en su familia no más que es de corte más autoritario, entonces esa gente necesita experiencia de participación y esa la promovía o los hacía, yo adscribí yo hacía clases en forma de que la clase o el taller en sí mismo fuese participativo o promovía que ellos también levantaran una metodología participativa ahí por parte de ellos para que todos vivieran el proceso de participación porque para mí es súper importante que los tengan, porque muchos de los cabros no estamos en una generación en donde participen necesariamente, entonces no tienen experiencia, después son lanzados y tienen que trabajar y se quedan callados o se ponen a confrontar, no tienen experiencia de lo que es, entonces quizás el profesor de taller de quinto año es una intuición que tengo eh se transforma a veces en un modelo, no estoy pensando en un modelo a seguir, sino un modelo a mirar de cómo facilita un taller participativo entonces a ellos les da luces de como si les toca tratar un tema en sus instituciones con sus iguales o tienen que trabajar con en el terreno como ellos pueden ser o no ser a raíz de lo que vieron en su profesor de taller, entonces ahí uno se constituye igual como en una suerte de modelo, donde hay que tener hartoo ojo por eso ahí se produce una tensión de lo que yo siento, del rol del docente con esto de poner nota y todo y el rol de facilitador como modelo.

W: A ti te tensiona.

V: A mí me tensiona.

W: Ya, y ¿Cuál es la tensión ahí? ¿Qué es lo que te tensiona?

V: Yo pretendo que ellos vivan la experiencia, una experiencia participativa en el taller y yo convertirme en un modelo facilitador, me tensiona tener que ponerles nota, porque eso no corresponde, porque si yo hago un taller con mujeres embarazadas no voy a ponerles nota, y yo siento que igual es una debilidad que ellos tienen y tienen que suplirla en algún espacio, sino la viera no lo hago, pero yo veo que tienen esa debilidad como cabros que han vivido pocos procesos

de participación, entonces tienen que vivir procesos, tienen que haber sido, experimentar procesos de participación, de participación activa digamos, no pasiva, entonces por ahí, ahí eso me tensiona.

W: Gracias

ENTREVISTA N°5

W: Y ahí estaríamos, entonces, Oscar, ya, lo primero agradecerte la posibilidad que me das de conversar contigo, porque en realidad la entrevista para mí es una conversación y una oportunidad de poder conocer más en profundidad lo que hacemos, cómo trabajadores sociales y lo que es la supervisión de docente propiamente tal, entonces, desde ahí poderte formular algunas preguntas eh, muy generales, para que tu pudieras poder expplayarte en eso, por ejemplo ¿cómo tu supervisas a tus estudiantes?, ya, ¿cómo lo vas haciendo? ¿Qué haces?

O: Ya, mm bueno, en general yo estoy dedicado a lo que es la práctica tres que llamamos, taller de intervención tres, donde llevo 5 años aproximadamente trabajando, no había tenido experiencia antes de supervisión, por lo tanto para mí los primeros años también fueron aprendizaje y particularmente, lo que se, la gran, el concepto clave que nosotros tenemos en quinto año, es justamente el tema de la autonomía de los estudiantes, a diferencia de los otros talleres donde hay un trabajo mucho más tutoriado si tú quieres, en quinto hay mucha más autonomía y desde el principio yo entendí que había, había que entregar muchas más responsabilidades y libertades también a los estudiantes para que pudieran formarse profesionalmente, en término de sus decisiones, ya, y ahí al principio me costó un poco porque yo venía de un modelo de formación a la antigua como se llama, muy tradicional de trabajo social, con acompañamiento directo, era, era muy distinto el modelo, ya, además con esta idea, de los casos, comunidad y grupo, y llegar acá además a un modelo distinto, modelo distinto de intervención, por lo tanto, básicamente ahí lo que yo empecé a formar en realidad, estoy hablando ya como desde el tercer año en adelante que fue mucho pensar digamos que modalidad me servía más, y opte a una modalidad primero que se basa en la confianza de los estudiantes, o sea, yo parto de la base que si se le están entregando las libertades y si los estudiantes están en quinto año es por algo, por algo llegaron ahí, y por algo yo confío digamos en que el proceso finalmente llevo a todos estos estudiantes a esta fase final, porque efectivamente han cumplido con gran parte de su formación profesional por lo tanto lo mío es más bien una orientación final, y como orientación final, a mí siempre me ha preocupado no solamente el tema como de las intervenciones que ellos están realizando, si no que ellos se hagan responsables profesionalmente de lo que están haciendo lo cual creo yo que es lo más difícil de lograr en una práctica de quinto año, considerando que en quinto año se da un fenómeno muy curioso que lo hemos discutido harto con mis colegas, que tiene que ver con emm, con una amnesia que llamamos nosotros a los estudiantes de quinto que se produce por la ansiedad de estar en quinto, de estar cerrando, además con la complejidad que nosotros le sumamos al proceso de cierre de que tiene investigación e intervención, entonces, claro, los estudiantes están siempre como muy ansiosos, y como que se les olvida todo, no saben nada, como la típica frase, " no sabemos nada", entonces, canalizar eso en un aprendizaje que para los estudiantes lo puedan transformar eso en algo positivo, es difícil porque las estructuras de personalidad por supuesto de cada uno influyen en esto, y claro, hay estudiantes que son más dóciles y que tienen como una, una mirada muy, eh, como podríamos decir, abierta en términos de recibir sugerencias, hacer modificaciones; pero hay otros que de verdad que estaban convencidos que lo estaban haciendo fabuloso digamos, y cometían errores

graves, y errores muy básicos, de cuestiones tanto como de lectura, de no tener lectura por ejemplo para hacer buenas argumentaciones o... no sé, entrevistar a gente sin ni siquiera tener un diseño, nada, o sea es como, como yo les decía, andan a tontas y a locas, sin mucha reflexión, entonces, básicamente mi modelo como te digo se centra en esa idea de la confianza como , y he tratado la verdad de, de, de ir perfeccionando en la modalidad porque obviamente cada también, a propósito de que han pasado los años, me he vuelto también más experto en el modelo de intervención que nosotros tenemos, entonces eso también me ha servido para mi tener más seguridades respecto a cuales, los que, cuales son los puntos de que yo ya identifico con mis colegas que son los críticos de quinto año y donde hay que meter y altiro reforzar entonces eso me ha permitido ahora, hoy día, entonces, ya en el primer mes tener muy claro cómo, cuales son las orientaciones que cada uno de mis estudiantes necesita de aquí a fin de año para alcanzar los aprendizajes que estamos esperando lograr, cosa que antes a mí me costaba mucho, porque tenía como que primero hacer como la síntesis de que es lo que esperaba, no sé cómo, ver como se encajaba con el proceso hoy día como que sale bien naturalmente la verdad.

W: Para eso tienen algunas técnicas, algunas dinámicas, qué recursos has ido usando.

O: Nosotros tenemos en general, líneas generales que nos entregan como las competencias básicas que tienen que desarrollar los estudiantes, nosotros utilizamos mucho esa, esa, esa instrumento más diagnóstico también desde el tema de las competencias como se sienten ellos, que es lo que les falta, y en base a eso lo que en realidad no se nombra así y nadie lo nombra así pero en realidad lo que yo voy haciendo es un acompañamiento personal caso a caso, donde eh, desde ya las primeras tutorías empezamos a delinear cuales son los desafíos que yo veo de lo de su desarrollo profesional en tanto en su proceso de práctica como en las habilidades que ellos tienen que desarrollar como profesionalmente, sobre todo por ejemplo en esta fase en la que estamos, todavía se nota mucho debilidades por ejemplo de, de transmitir idea, de, de poder pararse frente al público sin ponerse nervioso decir una cuestión seria, ya, sin, sin estar tan nervioso y todo eso, eh, ese tipo de cosas todavía se está dando en este proceso pero ya en una fase más avanzada, tiene que ver con cómo están construyendo conocimientos directamente, que yo creo es como la fase más difícil de lograr porque yo estoy convencido de que no lo podemos hacer nosotros ese, esa, ese puente, nosotros podemos como brindar la oportunidad para que se construya, para que ellos tengan la posibilidades de construir ese conocimiento, pero que, que no lo podemos hacer nosotros porque muchas veces como que los chiquillos, que, que es una debate que siempre tengo con los, los distintos grupos que me han tocado, que están un poco acostumbrado a que vengan las cosas un poco hechas, como bien procesado y como que, pasa en todo sentido, desde, desde no querer leer un texto porque es muy largo, y leen el resumen, o para no leer un autor difícil como (Ininteligible, apellidos de autores) leen a los que interpretan a estos autores, como que siempre buscando un camino, como lo fácil, entonces cuando les plantea esta idea de, de que puedan visibilizar como hacer un proceso de transformación social y como, como que hagan el click de construir conocimiento a propósito de eso, tanto las investigaciones como la intervención, se pierden, porque como que, creen que, quieren que uno les diga por donde tiene que irse, y la verdad es que es difícil porque al final uno lo que finalmente termina haciendo es abriendo muchos caminos, no cerrando nada, ya, y ahí, algunos pocos, que yo diría que cada vez son más, se dan cuenta de inmediato que ellos son los que tienen que empoderarse y eso les sirve para que desde ahí en adelante empiecen efectivamente un proceso de responsabilización de su proceso de práctica que llamamos, que es como que ellos empiecen a

tomar conciencia que efectivamente ellos son los responsables, que ellos son los que están dando la cara, no yo, como docente desde acá, sino que son ellos los que están yendo a la práctica, ellos son los que están tomando las decisiones, los que están evaluando, los que están diseñando, tomando en consideración la participación de un sujeto, son ellos, no somos nosotros, o sea nosotros claro dado, los acompañamos en términos como más metodológicos, ah, pero incluso en muchas cuestiones temáticas que ellos tienen que hacerlos solos, ellos se hacen expertos solos también eso, yo he aprendido también de la experiencia de ellos mucho temas que yo de verdad o no tenía idea de cómo se trabajaban desde el trabajo social, y a propósito justamente la incursión de los propios estudiantes, también yo me he tenido que meter con ellos en esos temas para poderlos orientar, lo cual como, es como, también, como aprendizaje mutuo digamos, y otro, bueno esos son unos pocos; y otros que les cuesta un poco más principalmente porque hay niveles de inseguridad creo yo que son como importante en lo, en estas generaciones más jóvenes, ya, que es curioso porque mis colegas más viejos me dicen que en realidad yo no debería tener problemas porque la diferencia de edad no es tan alta todavía con los estudiantes, pero yo sí lo siento, yo si siento que hay ya una brecha importante, entre con los estudiantes de quinto año sobre todo, porque ya por ejemplo, como llevo hartos años ya en el departamento a la gente que estoy viendo en quinto, es gente que yo ya le hice clases en primer año entonces también he tenido la posibilidad de ver todo su camino digamos, y la percepción que ellos tienen también mía es distinta que aquellos estudiantes que en los primeros talleres no me conocían porque yo venía recién entrando, y eso ha permitido que este proceso de síntesis y de acompañamiento sea mucho más fácil para mí porque es como, como que ya no tengo que perder o invertir tanto tiempo en, en conocerlos, en ver más o menos como trabajan, cuáles son sus intereses, porque ya más o menos los conozco, por lo menos a simple vista y eso ya ayuda a mantener una relación con ellos de una manera distinta; ahora ellos saben, y es como muy chistoso, porque esto no lo digo yo, lo dicen ellos y son puros rumores, ellos saben, y todos como que dicen, "No, queremos estar en el taller con el profe Oscar" pero saben que es un, es un nivel muy exigente, y eso yo creo que siempre les digo a mis colegas, yo siempre me he sentido orgulloso de eso, que tanto en el curso, en los cursos que hago más, a los chicos de primer y tercer año, como en el taller, eh, como que los comentarios son los mismos, como que sí, es como un proceso muy exigente, pero, pero, pero al parecer les hace sentido finalmente, logran entender cuál es la modalidad pedagógica que yo estoy aplicando con ellos, es muy chistoso.

W: Y ahí, si tú me pudieras, por ejemplo, dar unas pistas de la modalidad pedagógica, como tú la describirías.

O: A ver, yo creo que lo más difícil de esa modalidad, es que ellos aprenden un modus, un modus operandi de la intervención social, donde yo creo que se conjugan distintos elementos, yo creo que los conocimientos teóricos conceptuales son una parte importante, y siempre lo he defendido, pero también se ponen en juego otras habilidades más de interrelación de conceptos, y de pensamientos un poco más abstractos, ya, para poder tener un, dar un paso más atrás y mirar esto desde una perspectiva un poquito más amplia, ya, tienden usualmente a centrarse en el quehacer operativo, y de hecho me, me, me llama mucho la atención que los estudiantes sobre todo de quinto año, sus primeras preocupaciones son sobre, o sus inquietudes son de que sujeto les va a tocar trabajar, sin pensar, ni siquiera, que muchas veces esos sujetos, sobre todo en prácticas de quinto año son las instituciones, los sujetos de intervención, y no necesariamente empoderados los sujetos de intervención directa de las instituciones, entonces están tan de esa, de esa idea, que, que lo más

difícil es lograr es que logren hacer ese proceso reflexivo que los involucre con el proceso de intervención, pero, pero desde una perspectiva un poquito más, como un paso más atrás, como una perspectiva un poquito más abstracta, porque la, el principal, como del ideal que nosotros seguimos notando a propósito de nuestro modelo de intervención y lo que, lo que particularmente los énfasis de quinto año que nosotros ponemos, es que ellos logren construir un fenómeno de intervención e investigación, porque son los dos un mismo fenómeno para los dos procesos, que no sea un fenómeno de investigación intervención de la institución, porque como, es como que asumen toda la mochila institucional, y todas debilidades institucionales, y ellos quieren como arreglarlo todo, que está bien, digamos son jóvenes y uno también paso por esa etapa de ímpetu, pero ese proceso de recorte, de saber, qué específicamente de esos fenómenos ellos pueden hacerse cargo responsablemente en un periodo de intervención que va de abril a noviembre, y que tiene además que cumplir con varios requisitos que nosotros le ponemos que tiene que ver con cuestiones de calidad, que tiene que ver con cuestiones de evaluación de lo que se hace, que tiene que ver con una cuestión ética, de cómo se plantea esto ético-políticamente, de tomar posturas frente a ciertas situaciones que suceden al interior de la práctica, y diseñar estrategias de intervención social que, que, que tengan, un peso complejo importante, que no sean intervenciones lineales, o que no terminen haciendo lo que la institución quiere necesariamente, y eso es como también, al principio cuesta un poco que entiendan eso, ya, yo siempre el discurso en realidad que nosotros tenemos es de quinto año, es como que en su práctica de quinto, ellos no hacen ni lo que ellos quieren, ni lo que nosotros queremos como profesores, ni lo que las instituciones quieren, esto es una negociación entre esas tres dimensiones, importa mucho lo que ellos quieran hacer, y como lo quieran hacer, pero eso no puede pasar por encima de la institución, y lo mismo, desde la institución, ellos pueden pedirle al estudiante muchas cosas, pero no pueden interferir tanto digamos en que el estudiante pueda desarrollar un proceso autónomo de plan de intervención, y no necesariamente que aplique cosas que ya están medianamente, visibilizadas por la institución, o medianamente encaminada, por ejemplo, instituciones que ya tienen medianamente encaminado un diagnóstico y quieren que el estudiante se haga cargo de eso y lo termine, ese tipo de cosas cuesta negociarlo para ellos con las instituciones, porque ellos se dan cuenta que lo que se les está pidiendo acá es ir un paso más allá de eso, ellos lo tienen perfectamente claro, que, que hay un proceso de intervención que en quinto no son suficiente como un proceso de intervención de quinto, ¿me explico?, es como que saben que hay un nivel de complejidad mínimo que le vamos a pedir.

W: Y cuál es el nivel de complejidad mínimo.

O: Yo creo que tiene mucho que ver con nuestro modelo, que yo lo comparto básicamente, que es, que es un tipo de intervención como te digo que, primero, tiene una fundamentación conceptual y teórica importante, yo no sé si es lo más importante, pero yo creo que tiene, sirve para tomar buenas decisiones, creo yo, ese, ese, ese en segundo lugar que sea contextualizado, es decir, que pueda, que tenga la capacidad de, de hacer buenos análisis institucionales y de los sujetos con los cuales trabajan esas instituciones, para que los procesos de intervención que ellos diseñen, y que ejecutan y evalúan, tengan una importancia para la institución, más allá del, del, aporte que ellos están haciendo como disciplinar, o sea, sea algo que a la institución le sirva y sea relevante para lo que ellos están haciendo, otra dimensión que tiene que ver con este posicionamiento que te digo más ético político, de que ellos tengan, se responsabilicen de los procesos que están haciendo, y de las ventanas que están abriendo, ya, y que no da lo mismo cualquier tipo de intervención para cualquier

tipo de sujeto ni para cualquier tipo de contexto, por lo tanto, no hay manuales en ese sentido, ellos también lo saben, ya, no, no, no hay intervenciones pre hechas o por que sean aplicados y han sido exitoso en otro contexto, aquí puede perder toda validez digamos, si no se hace una buena contextualización de eso, y, una mirada, yo creo, súper importante como con el diseño de intervención, que tiene componentes técnicos que son estas, estas vinculación podríamos decir, desde, yendo desde lo macro a lo micro, entre, incluso (ininteligible) grande de los modelos de desarrollo, las políticas sociales, los tipos de intervención social, metodologías, técnica, como que, que tenga coherencia toda esa lectura que están haciendo,, con una mirada, por supuesto, epistemológica, que nosotros se la pedimos con hartito, con hartito énfasis en quinto año, ya, no por, no tanto porque nos guste que, que lo expliciten, que es algo que también les cuesta un poco entender a los chiquillos, no es que nosotros estemos buscando que pongan así, no sé en su intervención, yo voy a hacer un tipo de intervención de corte hermenéutico, o sea, puede ser, digamos, pero no me interesa que lo expliciten, me interesa que vea porque es interesante tener una mirada de fondo de cómo está leyendo, como está construyendo el conocimiento, para que justamente esa coherencia entre estos niveles que yo te menciono, tenga un poquito más de, de sentido, justamente yo creo que lo que ellos se dan cuenta cuando llegan a las instituciones y se chocan de frente, es que las instituciones tienen como un popurrí de metodologías estrategias técnicas que no necesariamente responden a la misma lógica, entonces, y claro, obviamente las instituciones están sobre la marcha, muchas veces no tienen mucho tiempo para hacer procesos reflexivos de lo que están haciendo, y los estudiantes terminan haciendo como ese doble link, no solamente terminan haciendo su plan de intervención, si no que muchas veces terminan haciendo casi de consultores de las instituciones en algunos aspectos así como de reflexión, de evaluación, que les sale yo creo naturalmente, pero porque nosotros les estamos poniendo la exigencia, creo yo, el tema de la calidad de las intervenciones, y eso lo toman como bien, bien a pecho creo yo, y...

W: Y el tema de la calidad, ustedes como ahí lo, lo evalúan en términos específicos.

O: Eso es interesante porque en el último tiempo nosotros hemos vinculado el tema de la calidad a los temas éticos también de la profesión, todo casi, todas las discusiones sobre la calidad ehh, parten primero, como una, desde una mirada o una postura o un sello profesional particular, y ellos saben que, que los profesionales de trabajo social tienen que tener digamos ehh, un parámetro ético importante, sobre todo en el tratamiento con un sujeto, tratamiento de información, como se desenvuelven al interior de una institución, como se, como te decía yo, como se, corresponsabilizan de los procesos que están haciendo, entonces, ya parten de la idea que si eso está cumplido, ya hay por lo menos un mínimo de calidad en términos de, hay una, de, de, mínimo base que les va a permitir moverse adecuadamente en los contextos, y ya después en una segunda etapa, un poco más trabajado, esos criterios de calidad, se van transformando también en, en, en las decisiones particulares que ellos van tomando durante el proceso, ehh, y como las van fundamentando, y eso, y ese yo creo que es como uno de los aspectos creo yo claves de quinto año, que (Ininteligible) se lo reiteramos en muchas oportunidades, y no lo entienden sino hasta el final algunos, y es que nosotros no estamos evaluando, y lo repetimos constantemente, éxito o fracaso de los planes de intervención que ellos están haciendo, o sea por supuesto que uno siempre quiere y vamos a hacer todo lo posible para que sus planes sean totalmente exitoso, pero sería injusto evaluarlo por el éxito o fracaso de sus planes de intervención, sino más bien por el proceso que ellos han elaborado durante todo su quinto año en este caso, porque muchas veces, y nosotros lo sabemos además, ehh, las intervenciones están

medidas por factores externos que muy pocas veces tienen que ver con lo, con los, con lo, con lo, con lo, con los estudiantes en práctica en este caso, y además muchas veces son decisiones que justamente por ser estudiantes en práctica, no necesariamente tienen una injerencia respecto a esas decisiones, entonces, es como, es como una mirada, un arma de doble filo, tienen muchas libertades como estudiantes en práctica de decir muchas cosas, y decírselos directamente a la institución de manera bastante crítica, y las instituciones las toman bastante bien, pero también el término de las decisiones, ellos saben que tampoco se puede meter mucho, al final, al final del día o al final de su proceso, por así decirlo, porque hay varias decisiones que tiene que tomar la institución, entonces ellos más bien lo que hacen es, es como dentro de la mirada política que le ponen, ético-político (ininteligible) que le ponen a sus planes de intervención, ellos tratan ya desde el principio de sus planes empezar a garantizar, eh, alianzas estratégicas con los, con los sujetos específicos que están trabajando, con los mismos sujetos de la institución, con quienes pueden, por ejemplo tener un poco más de, más de llegada, para, para que ellos les sirvan al final del proceso, para que los retroalimente, para que les haga una evaluación, para que vinculen los resultados de sus procesos de intervención, con procesos de intervención de la propia institución o con futuras evaluaciones, intervenciones que se pudieran realizar.

W: Y es ese sentido tu decías que esta práctica tenía un nivel de complejidad donde no trabajaban directamente con los sujetos, con las personas, ¿en qué ámbito trabajan?, ¿en qué nivel trabajan?

O: Ehh, lo que decía es que no siempre trabajan con lo que ellos esperan trabajar, que es como con los sujetos directo, que es como lo que yo les digo como la fantasía de, del trabajador social, que siempre está pensando en ir a, a terreno y estar con los pies en el barro y toda esa idea, como empírica, ya, de la intervención social, ellos saben que en quinto año, sobre todo, porque ya incisito, ya hemos pasado por todo este proceso formativo, ellos saben que el modelo de intervención que nosotros estamos, eh, que está la base del aprendizaje acá, es una construcción social, ellos saben que ellos trabajan sobre constructos sociales, construyen un fenómeno social, no trabajan sobre esta idea de problema por ejemplo, que ya era un avance epistemológico importante, les permite tener una mirada de, más de corresponsabilidad frente a los temas sociales, más que el problema que algo como que alguien tiene que solucionar, se me fue la idea, de lo que iba a decir, se me fue la idea.

W: Que lo que te preguntaba en qué ámbito trabajan en la institución.

O: Ahh si, si, perdón, gracias, claro, trabajan con estos constructos sociales, y lo mismo sucede con, los sujetos de intervención, ya, ellos trabajan con un sujeto que también, está construido desde ciertas categorías, ya, que además no son categorías, que ellos pongan, son categorías que están basadas en cuestiones históricas, bueno, marcos conceptual teóricos desde perspectivas que la propia institución tiene de la misión y visión que quieren cumplir, entonces en estricto rigor no trabajan directamente con las personas directamente tal, sino que trabajan con estas construcciones sociales que ellos, eso ya es una mirada compleja importante, el hecho de saber que lo que ellos están haciendo es evaluarle en cuanto ellos mismos ponen los requisitos de la intervención social, entonces cuando ellos definen cuáles son los límites del fenómeno social que ellos van a abordar, cuando ellos definen quiénes van a ser sus sujetos, y hacen una tipología de su sujeto, cuando ellos definen cuáles van a ser las estrategias, las metodologías, las técnicas, ellos van delimitando como que, yo les digo, ellos mismos se van poniendo la soga en el cuello, de que es lo que se le va a

pedir después en la evaluación de esa intervención, si ellos me están diciendo que lo que lo que quieren es favorecer participación, okey, pero, después al final, ellos saben que yo les voy a cobrar que ellos hayan sido capaces de construir indicadores además de evaluación de esa participación, y saben perfectamente que lo que yo espero no es que me digan, aquí está la lista de asistencia, que es como lo lineal, lo no, lo no complejo por así decirlo, y eso los obliga a tener procesos reflexivos importantes durante todo el proceso, pero también los obliga a leer mucho y conectarse con el mundo profesional externo, y por eso nosotros por ejemplo aquí en esta área le ponemos tanto énfasis, y aquí vinculado mucho con el plano de la calidad, a la conexión que los estudiante de quinto los obligamos a hacer con expertos, ya, ellos saben que durante todo el quinto año, ellos tienen varias figuras que les van apoyando en su proceso, además del profesor de intervención que en este caso es lo que yo hago, y que lo acompaña en todo su proceso de intervención social, insisto desde una mirada más metodológica que temática, ehh, el acompañamiento que va siendo mi dupla, en este caso de investigación, que es este profesor que trabaja conmigo y este mismo grupo que trabaja en el taller y que los acompaña en lo que es la construcción del documento y la investigación propiamente tal, y el supervisor que es el que justamente desde la institución va mirando ehh, y va acompañando al estudiante en la construcción de este y se va asegurando de alguna u otra forma que lo que está haciendo tiene plena coherencia con lo que hace la institución y que no está haciendo algo totalmente alejado o extraño a la institución, o sea además de eso que son como tres figuras que son como mucho más formales, como más de acompañamiento académico de los estudiantes, ellos saben que adicionalmente ellos tienen que buscar a dos expertos que lo acompañen en el proceso, pero que en el fondo, cumple dos, dos creo yo características principales, una, que son control de calidad, por ejemplo los estudiantes saben que pueden contar con expertos para que les revisen sus instrumentos tanto de investigación como de intervención con una mirada externa de experto, eso en primer lugar, y otra que les pueden ayudar mucho temáticamente que es lo que nosotros no necesariamente siempre podemos hacer, por supuesto hay algunos temas que yo particularmente manejo, que mi colega de investigación maneja, mas, más al hueso, digamos porque son áreas que hemos nosotros trabajado, pero ellos saben que nosotros, y se lo decimos desde, se lo transparentamos desde el día uno, nosotros no somos expertos en todos los temas, por lo tanto si es que nosotros no somos expertos en esos temas que ellos necesitan ellos están obligados con mayor razón a buscar mucho más temprano que tarde, estos expertos que colaboren y que sustituyan a los (ininteligible) lo cual ha sido súper positivo porque finalmente los estudiantes, además de estos dos criterios que te digo yo que son los que nosotros hemos intencionado, que le pongan calidad, y que, y que tengan posibilidad de acompañarles temáticamente, ha ocurrido un tercer elemento que yo creo por lo menos que no lo, que todavía no lo hemos sistematizado pero yo me he dado mucho cuenta de eso, que es como, que, que tienen una vinculación con un profesional directamente, o sea, lo, lo valioso que es encontrarse con alguien que en los mismos temas que el estudiante está trabajando o que está haciendo en esta intervención, ya hay un colega que está trabajando, o que ya ha hecho un camino, ya, para bien o para mal, ya, porque ahí muchas veces los chiquillos, dicen, "oye, pero sí, pero el experto como que no cacha mucho, que esto no lo ha trabajado como lo he trabajado yo" pero se dan cuenta que finalmente también tiene que ver con miradas profesionales distintas, y son capaces de, de, de primero respetar eso como, como mirada de la interdisciplina también de las distintas formas de construir la disciplina, ehh, pero también, como parte de su propio aprendizaje, ya,

W: Y en este sentido, ¿cuál es el rol que tú juegas en este proceso de articular la teoría con la práctica?

W: Podrías llamarlo así, o tú le darías otro nombre.

O: Yo creo que, ehh, a ver, lo que pasa es que el tema de teoría práctica, nosotros, y yo particularmente, es una de las cosas que yo más comparto con el modelo que nosotros tenemos acá, yo creo que es como un, una cuestión más integrada, no lo veo así como tan separado, y la, y el beneficio que tengo además de hacerle a estudiantes de quinto año, donde ya han pasado procesos de taller anteriores, se le han formado ya cuestiones de intervención desde nuestro modelo, que ya ni siquiera preguntan esto, como que ya, yo lo veo (ininteligible) que ellos tienen una mirada integrada desde el primer práctico, y hoy día más bien, lo que yo encuentro como el principal desafío de ser profesor de quinto, es que, sin perder estos mínimos de calidad, de diseño, de intervenciones sociales, que está dentro de lo que nosotros estamos pidiendo, las pautas, como se arman los planes de intervención, o sea, que están escritos, en el fondo, más allá de eso, es como los estudiantes con su propia habilidad y competencia y, y, y con sus propias, fortalezas también y debilidades, articulan esos dos elementos, articulan sus propias fortalezas y debilidades con estos conocimientos que nosotros les estamos pidiendo, y eso cada vez me ha llevado a la idea de que el principal, no sé si obstáculo, pero yo diría principal tema de resolver de quinto año, es el tema de las evaluaciones que yo tengo que hacer a ellos, porque claro evaluar planes de intervención, evaluar presentación de diagnóstico, evaluar instrumentos eso es relativamente fácil porque son cuestiones más técnicas y más de, de cómo te decía, coherencia interna del producto que están entregando, pero evaluar cómo están asumiendo este rol profesional y tomándose el tema de la intervención de una manera responsable y poniendo en juego sus debilidades y fortalezas, y viendo si ellos están efectivamente haciendo algo para suplir esas debilidades que ellos se reconocen en los temas de intervención, eso es lo difícil, porque al final te obliga si o si a evaluarlos con una barra distinta a cada uno dependiendo de los procesos, y al principio claro, es como, que yo siempre bromeo mucho con el concepto, que es como él (ininteligible) de la ignorancia de (ininteligible), es como que al principio yo doy por supuesto que están todos en un mismo pie de equidad, pero obviamente a partir de las primeras evaluaciones uno piensa, empieza a ver al tiro cuáles son las diferencias también que existen entre ellos, entre los estilos de intervención desde la redacción en adelante, de cómo van construyendo estos procesos, y por supuesto que si hay un estudiante que le cuesta más, yo no le puedo pedir lo mismo, en la misma, en los mismos tiempos y en la misma complejidad y calidad de los productos que un estudiante que es mucho más avanzado, que yo le digo dos o tres cosas y las pesca al vuelo y lo construye y me propone a, a, a diferencia de esos que les cuesta más, que incluso leer, y transformar, traer los conocimientos a los procesos ya les cuesta mucho más, no les puedo pedir lo mismo, no les puedo pedir lo mismo entonces, mmm, eso ha llevado por ejemplo a que nosotros en términos más operativos, las pautas, las pautas que guían los trabajos que entregan en quinto año, cada vez son más pautas orientadoras que pautas guías, ya, porque y siempre se lo decimos a los estudiantes "oiga profe, pero acá en el punto 1.1 de la pauta dice que hay que poner esto" y mi pregunta más que decirle, si tienes que ponerlo, es como, tú crees que a propósito de tu proceso es interesante relevar este punto es como ver, Tu dime si es importante y si no lo sacamos, y no tengo problemas en que no lo pongan en la pauta, ya, mientras cumplan con lo que les estamos pidiendo en términos generales y claro, ahí se dan cuenta que lo que ellos están entregando empiezan a mirar al compañero de al lado, y claro, ellos están entregando una cuestión potente así

con indicadores, instrumentos, evaluación y el compañero de al lado como que esta como incipiente en su proceso, y resulta que las evaluaciones son parecidas en términos de la nota, entonces ahí empiezan como los cuestionamientos respecto así como, "pero cómo", "cuáles son los criterios", y yo les digo, bueno, son los mismo, lo que pasa es que yo le puedo pedir además, a algunas personas mucho más porque incluso en los contextos institucionales en que están ellos instalados ha sido más difícil instalar los términos, entonces no le puedo pedir lo mismo que te estoy pidiendo a ti.

W: Y eso se da con esa capacidad reflexiva también que yo identifico, y te lo digo si es que voy bien en la interpretación que voy haciendo, dentro de tu relato, esa capacidad reflexiva, tu dirías se logra, no se logra, en qué medida se logra.

O: Yo creo que se logra ehh en distintos momentos, dependiendo como de los ritmos que los mismos estudiantes van imponiendo, por lo menos nunca me ha pasado que alguien no logre ese, ese, esa, hacer ese proceso más reflexivo, ya, tarde o temprano lo hacen igual, ya sea por el proceso y la exigencia que nosotros les estamos poniendo en términos académicos, o porque pasan cosas en sus prácticas que los obligan a, a cambiar radicalmente su forma incluso de pararse dentro de la institución y de decir las cosas dentro de la institución, por lo tanto el proceso reflexivo como que va, no, no...

W: Eso es permanente, o tú lo vas evaluando con algún tipo de instrumento, como lo vas...

E: No, no, no hay un instrumento a propósito de eso, lo que yo voy viendo más bien son estados de avance, entonces como yo te decía, como, como adquiero yo esta idea de ir caso a caso, yo lo que tengo así muy concretamente, pero es como mi registro, un Excel, un Excel, donde están los nombres de los estudiantes, nombres de las instituciones, como las cuestiones básicas, y después esta como por semanas, que es lo que ellos me van diciendo, y yo voy anotando todo eso creo (ininteligible) contando y yo lo voy anotando para ver el camino completo, ya, y para saber, por ejemplo si tengo tutorías con estudiante una semana y tengo tres semanas después otra tutoría, que lo que me está diciendo es un estado de avance a propósito de lo que hablamos la última tutoría porque si me viene a decir lo mismo que conversamos la vez anterior yo lo mando para la casa digamos, a leer por ultimo a la biblioteca algo distinto, que permita poder ayudar, ellos saben que yo los voy a ayudar y les voy a colaborar en lo que pueda en medida que ellos muestren avances, porque si ellos no son capaces de mostrar avance, porque ellos no están haciendo ningún tampoco esfuerzo por construir nada digamos, ni conocimiento, ni por procesos de intervención, entonces el mecanismo de control es ese, como (ininteligible) que yo les voy exigiendo y que las reflexiones también vayan subiendo un poco de nivel, por ejemplo yo al principio yo les aguanto que me digan en las primeras tutorías ponte tú, pucha que la supervisora toma las malas decisiones, como el pelambre, así como, se los tolero, los escucho, no los apruebo ni los rechazo, los escucho, pero ya después los empiezo a obligar a decir, ya okey, pero esto que incidencia tiene en el contexto institucional, y en lo que tú estás haciendo, en qué dificultad esto que tú me estas contando, "No pero es que no puedo tomar decisiones", y tú que has hecho, has hablado con ella, como, también devolviendo a ellos que el diagnostico que están haciendo, o sea está bien que me lo cuenten, pero lo tienen que resolver, no me lo tienen que traspasar a mí, yo no voy a ir como un apoderado a la institución a salvarlos cada vez que ellos se sientan incómodos, que les haya pasado algo con sus supervisores, entonces como sea, se hacen cargo, a eso me refiero con la corresponsabilización del proceso.

W: Y en ese sentido, tu vivencias algunos cambios desde que tú los recibes hasta que tú los (ininteligibles)

E: Si, totalmente.

W: Y en que ámbito, más o menos.

O: Yo creo que lo primero es confianza, se hacen expertos, que yo siempre los, de hecho algunas veces los grabo, y ellos se ríen porque los grabo las primeras presentaciones, y después se las muestro en las ultimas, y claro, ellos se notan a sí mismos como, incluso las presentaciones en power point las guardo, porque, ellos solo se van dando cuenta cómo se van haciendo experto en lo que están haciendo, como va cambiando su lenguaje, súper técnico por ejemplo la gente, no sé, lo que siempre pasa, que la gente se mete en cuestiones más de, no sé, de protección de derechos, ya, termina hablando, con lenguaje, tu sabes, de protección de derechos, y es muy simpático porque al principio como que no tiene mucha habilidad, y a propósito de este lenguaje que han tenido que adquirir para comunicarse en sus instituciones, les ha servido como muletilla o como forma de superar sus problemas que tenían para presentarle los problemas al público, a la gente, a nosotros, y ehh, es súper, es súper, yo creo que eso es como súper evidente, es como los cambios del lenguaje, ya, yo creo que otra cosa que yo también noto en los cambios, es, es, es que cada vez me preguntan menos por el cómo, ya, o sea al principio como que "oiga profe pero cómo hago esto, y cómo, y cómo puedo hacer esto otro, en la primera fase; pero ya avanzado el proceso de intervención cuando ellos además ya tienen un objetivo, y ya no hay pie atrás, y ellos tienen que morir en la guerra con esos objetivos, y con, modificarlos por cierto y hacerles mejoras y todo, pero morir con esa idea, ya después ya no me preguntan tanto por el cómo se hace, si no que me traen propuestas y me dicen, "Profe mire yo pensé esto, esto y esto, que le parece a usted" , y yo más que decirles "Mira, toma opción A", que nunca lo hago, y ellos se ríen porque nunca les digo nada de eso, sino que les digo, dime tu cuáles son las ventajas y desventajas de cada una de esas, como que les devuelvo que ellos sean (ininteligible) proceso, no yo, como les decía al principio, que ellos hagan el puente, no que se los haga yo, porque yo tengo una mirada distinta del tema, y ahí, los estudiantes lo saben, de hecho por ejemplo ahora me paso con una estudiante en quinto, que está teniendo problemas con su institución, en el sentido que, que encuentra que tiene una mirada muy paternalista, y yo le digo, "Oye, yo te dije eso el día uno, yo lo sé, y yo también tengo la misma visión", "Pero profe, pero como se podría transformar", "No te puedo decir porque si yo te lo digo, te voy a meter mis propios prejuicios en una institución que yo no conozco como tú, porque tú vas tres días a la semana, y yo he ido así a supervisar tres veces con suerte, entonces no me pidas que haga un juicio respecto de eso porque eso es súper injusto para ti y para mí, y ahí se dan cuenta que claro, finalmente son ellos los que toman las decisiones, no, no ayudo finalmente, y de ahí...

W: Tocaste un punto importante, ehh, la relación con la institución, ¿ya? ¿Pero cómo tú logras acceder a esas instituciones?, ¿cómo es la relación con el supervisor?

O: Bien, yo creo que, a ver, como yo te decía, probablemente, lo, que yo te puedo contar está influenciado por este proceso de quinto que tiene muchos más niveles de autonomía, por lo tanto, mi relación con las supervisiones es lo mínimo, es, como un piso mínimo.

W:Cuál sería ese piso mínimo.

E: El piso mínimo son cuestiones concretas, por ejemplo, que además de, partamos del principio, la conexiones, las articulaciones con las instituciones de práctica no las hacemos los profesores, las hace la coordinadora de práctica que en este caso es Kathy, ella es la que se contacta con las instituciones, ella ve los cupos, habla con los supervisores y les cuenta de que se tratan nuestros procesos en los tres niveles, de taller uno dos y tres, entonces nosotros entramos a esta discusión cuando los estudiantes ya están instalados en los procesos de prácticas, ya están, ellos ya saben las instituciones, que estudiantes van a cada práctica, y ahí se les informa, si es junto con decirle Juanito Pérez va a ir a su institución, y, o (ininteligible) de sus profesor, supervisor, y ahí yo me empiezo a contactar en primer lugar con las instituciones primero para preguntarles si tienen dudas del procesos, hay muchas instituciones que se vienen sumando a esto por primera vez con nosotros, nunca han tenido práctica con nosotros, y tienen muchas dudas, sobre todo este tema en la investigación intervención que cuesta entenderlo en las instituciones, este doble requisito que nosotros tenemos, que el estudiante está haciendo su práctica, pero a la vez está haciendo una investigación, y bueno, ehh, ahí, ahí hay mucha siempre consulta de parte de los supervisores, eso es un periodo muy corto, porque, ehh, en el mismo mes, en abril digamos en el mismo mes que están iniciando su proceso, viene un hito que nosotros marcamos que es un encuentro de supervisores, en ese encuentro de supervisores, nosotros los invitamos a todos, a todos los supervisores en práctica, y ahí nosotros les contamos el modelo, de intervención, que es lo que entendemos por intervención social, entendemos la complejidad, incluso el año pasado por ejemplo, la Paz Donoso hizo un, como un, una adaptación de como esto, este modelo interactúa con los modelos de supervisión, y para ellos también enseñarles, no sé si enseñarles, pero ayudarles a articular este tema de la supervisión bajo este modelo, ya, que es lo que hay que (ininteligible) el tema se lo expliqué a la Katia siempre, el tema de las pautas de evaluación, que es lo que se mide, todo eso, eso para quinto año la verdad es que debería, en, en el papel por lo menos, sustituir nuestra primera visita institucional, porque como son ellos los que vienen acá a conocer (ininteligible), o sea, nos evitan a nosotros tener que ir uno por uno a contarles de que se trata el proceso, si tienen duda, que aquí deberían aclararlo, por supuesto que no siempre pueden venir todos, y ahí si yo sigo contactado con el mail, con todo eso. Luego vienen, ehh, el mínimo que nos piden son dos visitas en el año, que usualmente los profes de quinto lo hacemos como al, mmm, casi finalizando el primer semestre y casi finalizando el segundo semestre, pero muchas veces, como en mi caso por ejemplo, algunas de ellas las adelanto, cuando los procesos por ejemplo son un poco más difícil, o son instituciones nuevas, que no saben muy bien, como supervisar un trabajador social por ejemplo, ahí yo me doy el tiempo de ir antes y conversar con ellos, y ellos saben en todo caso que ellos, yo les, les transparentamos que existe este mínimo, pero eso no quita, que si ellos, si requieren digamos que nosotros vayamos en otra instancia, ya sea para tomar decisiones sobre cuál es el plan de intervención que va a hacer el estudiante, o sobre cuestiones particulares que hayan pasado en el proceso con o sin el estudiante, ehh, lo pueden hacer, y lo pueden solicitar, ehh, la verdad es que en quinto año se usa poco esa instancia, lo, los supervisores más bien, ehh, no sé si captan, captan rápidamente que nosotros estamos más como una mirada como mas, no sé si externa, como con cierta distancia para que los estudiantes sean los que tomen el protagonismo y no nosotros, entonces más bien nosotros siempre estamos recibiendo preguntas, yo siempre más, mas, más que, más que supervisión así en terreno, yo como que voy supervisando virtualmente, me escribo mucho con los supervisores, ya, y hacen preguntas bien interesante, no solo de procesos, si no de, de, de que ellos también, van aprendiendo de la articulaciones que van haciendo los

estudiantes, así como "ohh, parece media interesante esta propuesta que nos está haciendo este estudiante, tu nos podrías colaborar con bibliografía", como que ellos están, siento que ellos también van aprendiendo cuando los propios estudiantes, cuando los estudiantes les ponen estos, estos temas nuevos, o estas metodologías nuevas que les interesan de repente a las nuevas instituciones, sobre todo en quinto, como te digo yo que hacen una articulación con la investigación que es un producto que cada vez más, ehh, las instituciones empiezan a querer, ya, que antes no se daba mucho, les costaba más entender porque un trabajador social, además de estar haciendo su práctica, está haciendo investigación acorde con lo mismo digamos, pero cada vez más se han dado cuenta y hay cada vez más instituciones que incluso, hay algunas que ya han desarrollado como sus propias áreas de investigación, y esto es como un (ininteligible) muy importantísimo, porque además es una mirada de un comillas externo, que el (ininteligible) en práctica entre comillas, ehh, que le está haciendo esta, esta investigación, además como parte de su proceso, o sea, es un, lo que nosotros siempre llamamos ganar, ganar, este proceso de, entre, ganan ellos, ganan las instituciones porque la verdad es que nuestros estudiantes, y quiero, ahí siempre meto las manos al fuego siempre, independiente de sus niveles de competencias, de avances o debilidades que tengan, yo diría que todos, todos, o sea, incluso hasta el que logra el más mínimo, hace cambios súper interesantes en las instituciones, son muy respetuosos, tienen, si bien tienen una mirada muy crítica, es una crítica muy constructiva, no, nunca, nunca de, de poner en jaque a la institución así como "qué está haciendo", así como, cuestionando los procesos de intervención de las instituciones, son muy respetuoso de las instituciones, y más que criticar por criticar, tratan ellos mismos de explicar qué es lo que ha llevado a la institución a tomar esas decisiones, como para entenderla en contexto, ya, como, y para entender que le puede impedir a la institución, por ejemplo, no se po, una estudiante puede decir, de hecho ahora me está pasando, una estudiante que está en una institución territorial, y me dice, "pucha yo quiero trabajar con el tema migrante, pero a la institución no le importa el tema migrante", bueno pero, piensa tu qué es lo que le está, que es lo que la institución ha construido como los temas barriales, como a ellos interpretan el tema del barrio y la construcción territorial, que han invisibilizado el tema migrante, porque a lo mejor no es un tema que ellos han tomado una opción por, no, no incorporar a los migrantes, porque eso sería súper excluyente, más bien es como que la situación, el contexto los ha llevado a tomar ciertas opciones, averigua que, porque se toman esas opciones, más que criticar a la institución porque toma A B o C camino, o sea es muy fácil criticar así, yo podría decirle oye, pero podrían hacer esto, esto, esto, si podrían hacer muchas cosas pero hay límites también en la intervención, y uno no le puede pedir a (ininteligible) no, no, no le pueden pedir a la institución lo que se puede hacer cargo, si es una institución que está basada, no sé, en este caso, una institución particular basada en temas de desarrollo, de financiamiento incluso (ininteligible) específico, financiamiento territorial de, de proyectos y programas sociales, yo no le puedo pedir a esa institución que arme un área social, te das cuenta, donde acojan estudiantes, no porque eso no es un contexto, y ahí, de un tiempo a esta parte, es muy, no sé, no se ha sido a propósito, o por cosas del destino, que me han tocado como estudiantes en el último año, lo que nosotros llamamos prácticas no convencionales de trabajo social, que son prácticas donde, o bien, nunca ha habido trabajadores sociales, o con instituciones nuevas, o bien en el ámbito de la empresa, que la verdad es que por eso te digo, no sé si sin querer o queriendo, me llegan esos, esos, esos estudiantes, ehh, en esas instituciones, claro, yo entiendo también, cuando hacemos la distribución de estudiantes, yo entiendo también que hay un saber igual construido, o sea, yo no es que me guste el trabajo social en la empresa, sin embargo me ha tocado supervisar ya

varios estudiantes en empresas, entonces ante eso, ya me constituye frente a mis colegas como un experto.

W: Como un experto en el tema.

(Ininteligible)

O: Y es interesante porque he ido aprendiendo cosas que yo, la verdad es que tenía varios prejuicios, sobre todo con la empresa privada, y la verdad es que me ha servido de mucho, he aprendido mucho de ellos, como hacer un, como vincular o traducir como les digo yo lo que nosotros hacemos desde este modelo además tan particular que tenemos de intervención al lenguaje institucional.

W: Ahora, y con esto ya voy cerrando, porque te estoy quitando harto tiempo, pero quizás es muy interesante en realidad, como tú has ido vinculando lo que yo te decía al principio, esta relación con el mundo del trabajo propiamente tal, ya.

O: Es una súper buena pregunta porque, eh, a ver, muchas de las cosas que pasan en clases, en general, quinto no es la excepción, pero en general, desde (ininteligible) como mi experiencia académica, yo siempre lo trato, trato de devolverle a los estudiantes como una réplica de lo que pasa en el mundo laboral y tiene otras implicancias también el mundo laboral, es decir, tu llegas atrasado a una clase es como que llegaras atrasado al trabajo, o si yo te estoy pidiendo que me entregues un producto, y en quinto pasa mucho, y yo les pido de repente el producto de internet al estudiante, y lo primero que me preguntan, "pero tiene una nota" y yo le dije, bueno no tiene que tener una nota, su jefe a futuro le va a pedir un informe y usted lo va a tener que hacer igual, ya, eh, como que ese tipo de, de vinculaciones desde la comparación entre lo que estamos viendo ahora que, cuando, cuando nosotros les decimos que el proceso de quinto es casi como si fueran profesionales, porque son prácticamente profesionales, están a un pasito, eso quiere decir que las exigencias son mayores también en termino de cómo se desempeña en (ininteligible) de quinto año, entonces por ejemplo es muy interesante, (ininteligible) taller, no es el taller que yo, que yo de hecho tenía todavía en mis recuerdos de la memoria de mis talleres que eran mucho más acompañados por cómo te digo yo tutorados, era el profesor el que hablaba, y uno participaba escuetamente, pero eran, había mucho conocimiento compartido por el docente, en el taller de quinto de hecho, yo les digo esto en una reunión de trabajo, esto no es un, no es, no, no, es un taller, pero es una reunión de trabajo, y de hecho me ha servido mucho y esto es muy curioso, porque aquí la infraestructura me ha jugado a favor, los dos últimos años eh, me ha tocado, por cuestiones de disponibilidad de salas, equis problemas que siempre suceden en las universidades, eh, hacer taller aquí abajo en la sala de reuniones, o ahora este año en la sala de reuniones de sociología, y me he dado cuenta que estar frente a una mesa, cambia total, pero totalmente la postura que ellos tienen respecto a la intervención y de lo que es quinto año.

W: Ya.

O: A mí me tocó hacer talleres en salas, y poníamos las sillas en círculos para tener esta relación más cara a cara, pero curiosamente te lo digo en serio, (ininteligible) el hecho de que exista una mesa entre medio de nosotros, y que nos sentemos todos a la mesa, ya y además yo nunca me siento a la cabeza, o sea, y además yo me voy cambiando de puesto, nunca me siento donde mismo, ya los

pone, no sé si mentalmente en una disposición, a que esto es una mesa de trabajo, y que por lo tanto si esto es una mesa de trabajo, todos tienen que traer sus avances de trabajo, o sea aquí, ya no vengo para acá a sacar la vuelta en los trabajos digamos, yo tengo que avanzar en lo que estoy haciendo y es súper interesante porque, yo muchas veces, tengo un gesto muy característicos que me echo para atrás cuando ellos empiezan a hablar porque yo los empiezo a escuchar a ellos, así como a ver que como cuales son los argumentos que van trabajando, y yo después de todas formas les devuelvo eso, no sé, yo creo que hay estudiantes que son muy críticos con sus propios compañeros, entonces le digo, okey, está bien la crítica, pero tienes que decirlo de una manera distinta, porque imagínate que yo te dijera, oye lo estoy haciendo pésimo, no, hay que tener una habilidad, aquí estamos todos aprendiendo, como ese tipo de cosas, pero son mínimas, en general esta relación desde mesa de trabajo funciona muy bien, ehh, y ahí ya los estudiantes se empiezan a empoderar digamos de que este es un proceso distinto, ahí como que cachan que quinto no es como los talleres anteriores, si no que en realidad aquí hay una cuestión bien horizontal, y sobre todo como te decía de nuestros estudiantes que yo ya los vi en primer año y los veo ahora en quinto, lo más difícil es que ellos me dejen de decir estimado profesor, o usted, que tan... yo creo eso es lo más difícil para ellos, que me empiecen a tutear, les digo sabes que, es una relación, estamos en una relación horizontal, ustedes son prácticamente colegas, por lo tanto, así como ustedes saben, yo se lo mismo que ustedes digamos, y en el fondo yo estoy aquí en el fondo para facilitar su proceso de aprendizaje pero no para decirles lo que tienen que rendir, lo que no tiene que hacer, entonces como que ahí se dan cuenta y se empiezan a empoderar de su rol, y se aportan, por supuesto que hay cuestiones que están intencionadas, por ejemplo, las evaluaciones, cuando se hacen evaluaciones orales, yo les paso las pautas de evaluación a los chiquillos, y ellos tienen que evaluar igual como evaluó yo, y le tienen que hacer retroalimentación, y los obligo a que cada uno ponga ahí en el papel a lo menos una observación y una pregunta que tienen para su compañero, hay cuestiones mínimas que yo obligo, pero la mayor cantidad de las veces, como que ellos asumen solo ese rol, de preparación para el mundo laboral digamos, y sirve mucho porque finalmente los pone en las instituciones en una posición también de distinta de poder, como que, no llegan con este discurso, del tipo, aquí les traigo el proyecto, esto es lo que les va a salvar la institución, sino que son muy dialogantes también con la institución, son capaces de ser propositivos, y si la (ininteligible) les dice que no, y después reconstruir eso, pueden buscar cómo te digo esta alianza, estrategia que les ha servido mucho para lograr los cambios, sobre todo en la fases finales de los procesos de intervención, o sea uno empieza incluso, además este tema del lenguaje técnico que yo te decía, o sea, empiezan a ocurrir un montón de cosas, de elementos que van acompañando este proceso, que a ellos los va empoderando y los va segurizando en lo que están haciendo, entonces todas estas inseguridades de no sé qué hacer, no sé nada, empiezan solo a desaparecer cuando ellos solos se dan cuenta que finalmente todo lo que han hecho ha sido fruto de ellos, y no han sido cuestiones que yo le he impuesto o que les he dicho oye hace esto, lee esto, son solo sugerencias.

W: Y para ir cerrando ya, ahora sí que de verdad, igual te voy a tener que mandar una fichita así como para (ininteligible) con los datos, que habilidades nosotros como supervisores, ustedes le llaman acá profesor tutor, tendríamos que tener para desarrollar este rol, o que competencias crees tú, cual sería nuestro perfil.

O: Yo creo que hay muchas cosas de formación pedagógica que todavía nos faltan, claramente, principalmente a mí me cuesta mucho, a propósito de esta diferenciación que yo hago caso a caso

de captar, los ritmos y formas de aprendizajes que tienen los chiquillos, yo creo que si tuviera esa información, o sea si tuviera esa formación para mí sería mucho más fácil muchas veces acompañarlos en sus procesos y ver, y ver que efectivamente le está obstaculizando, que no avance es sus procesos de (ininteligible), pero como hay cosas que yo no sé, porque no soy pedagogo, claro me cuesta verlo, y, y, y también me cuesta decirlo porque finalmente uno como profesional, pese a que estén trabajando en una universidad, a uno nunca le enseñan a enseñar el trabajo social, eso no está en ninguna parte digamos, uno (ininteligible) que aprender así como de la vida, y si bien claro, yo he tenido buena suerte en el sentido de poder acoplarme muy bien como a la función académica, siento que yo si tengo capacidad de transmitir ideas, y no, y no, no manuales de cosas, si no que abrir conceptos, abrir discusiones, más bien como generar el bichito del conocimiento por así decirlo, no me cuesta tanto algunas cosas, pero efectivamente, hay cuestiones de aprendizaje que no tengo idea, no sé cómo trabajarlo, por ejemplo de un estudiante, hace un par de años atrás que tiene problemas pero importantes de, de, como se llama, concentración, de entender lo que él está diciendo, que yo lo miraba a los ojos y como que se iba, no, no, no notaba nunca nada, y me costó mucho trabajar con esos estudiantes porque yo no tenía ningún (ininteligible) para trabajar en eso, así como en términos pedagógicos, como resuelvo esto porque yo tengo que avanzar con él lo mismo que esto avanzando con los otros, por lo tanto yo creo ese yo creo es como pendiente, un pendiente importante; pero que yo creo que debería de tener ahora el trabajador social, yo creo que en primer lugar, la idea de estar convencidos primero que los estudiantes son capaces de transformación social, que es cómo lo mismo que uno le pide a un trabajador social, y lo mismo que uno le exige (ininteligible) es decir si uno no está convencido de que los estudiantes pueden hacer buenos procesos de intervención y dejarlos ir, y no, no apapacharlos y tenerlos en una mirada más paternalista digamos, eso promueve efectivamente mayor autonomía de los chiquillos, ya, o sea, si uno no es capaz de favorecer esa autonomía como trabajador social en ellos, pero sembrando, no, no, no que aprendan a palos, digamos, no que yo le esté diciendo todas las cosas que tienen que hacer, si no que brindando la oportunidad para que eso se dé, y ellos se den cuenta de eso, solos, yo creo que ese, ahí tienen una herramienta importante, como favorecer esos procesos de autonomía de los chiquillos, otra cosa que creo también que tiene que ver con, mmm, mmm, no sé cómo llamarlo, pero es el respeto a la diversidad profesional, cada uno, cada uno finalmente forma su sello profesional, así como yo aprendí mucho de mis profesores, yo sé que ellos también de algún u otro modo ven cosas en mí como profesionales que les deben quedar, entonces, eh, como esa preocupación permanente creo yo, de no ser padre Gatica, yo creo que es una exigencia alta, que te obliga siempre a estar muy atento, no solo a lo que tú estás diciendo como profesor, sino también a lo que tú estás haciendo como profesor, entonces por ejemplo yo me sentiría muy irresponsable si yo les dijera a estos estudiantes, no sé, oye tienen que, tienen que, comunicarse con sus supervisores, tienen que escribir, tienen que no sé qué, si yo no lo estoy haciendo con ellos, ¿me explico?

W: Sí.

O: Como ya, hacer, predicar, con el ejemplo finalmente, yo creo que eso es una de las habilidades que no es fácil desarrollar, y el tema del acompañamiento profesional, que es como una combinación entre estos elementos más teóricos conceptuales que uno siempre, como que, a mí me cuesta, no me cuesta tanto hacerlo, pero si, el acompañamiento profesional para que ellos formen sus propios sellos profesionales, como saber, saber, aprender a conocerse digamos, en que falla, o

que le gustaría hacer, ya, y ahí hay un por ejemplo, utilizo mucho la metáfora de que en sus planes de intervención, independiente de que ellos cambien objetivos, pongan, saquen lo que sea, a un espíritu digo yo, hay un espíritu en su plan de intervención que está plasmado ahí porque es su sello profesional, entonces después pueden cambiar muchas cosas en la práctica, por diversos factores, pero el espíritu no se pierde nunca, entonces por ejemplo si tú me dices que ese espíritu tiene que ver con el horizonte de transformación, sí (ininteligible) un nombre como en el modelo nuestro de intervención, ese espíritu tiene que ver justamente con el (ininteligible) de transformación que yo visibilizo, entonces en la medida que ellos sean capaces de hacer ese reconocimiento y que uno confíe en que ellos puedan lograr ese conocimiento, yo creo que efectivamente los empodera para que hagan mejores procesos, y procesos que sean reales, ya, que no sean solo buenas ideas o buenas intenciones, ya sino que sean reales en el sentido de lo concreto, y que puedan evaluar y que noten los cambios de la transformación social, ya, y por lo mismo esa transformaciones sociales demuestran (ininteligible) y ahí como que cuesta un poquito como acompañarlo como en termino de los bajones que tienen cuando empiezan a defraudarse de los procesos prácticos, ya, "pucha la institución no hace nada, no me pesca" a mí me cuesta mucho acompañar eso también, porque no sé cómo, no sé cómo acompañarlos finalmente si es que claro, yo les puedo dar orientación de que es lo que la intervención podría ser, ya, como el deber ser te das cuenta, en la intervención social, pero me cuesta, como no estoy con ellos en instituciones y no veo que efectivamente lo que provoca estas inseguridades en los estudiantes, no sé cómo orientarlos para pi, para que no decaigan, porque me ha pasado mucho que, que sobre todo después de la primera fase de intervención que ya como que tienen todo claro, empieza todos los cuestionamientos hacia la propia institución y como que empieza a bajar su nivel de interés por su práctica, después se retoma, obviamente con un plan de intervención y ya después se (ininteligible) y no hay ningún problemas, pero en esta primera fase así como de desencantamiento, además porque ven que los profesionales no hacen bien su pega, como nosotros le hemos enseñado, como que se pegan el choque con la realidad, eso, eso es difícil de manejar, yo creo ahí que también nosotros tendríamos que desarrollar, yo honestamente, no, no, no, no tengo esas habilidades de, pero hay que desarrollarlas como profesor, de acompañar también esos procesos, porque es muy delgado creo yo el límite en entre esas decaídas profesionales con los procesos personales que ellos pueden estar viviendo, a propósito de esta ansiedad digamos y toda esta...

W: Mmm, en qué sentido, ya, mmm, ya, mm la ansiedad que...

O: Claro, o sea, bueno además, evidentemente uno como (ininteligible) de la docencia del trabajo, o sea yo creo evidentemente que los trabajadores y estudiantes, saben que nosotros somos su profesores, pero saben que somos trabajadores sociales, y esos tiene sus costos y beneficios, tiene sus beneficios porque finalmente nos entendemos en el mismo idioma siempre, pero tiene sus costos cuando los estudiantes confunden que uno es más trabajador social que docente, entonces te empieza a contar cosas que claro, son importantes de su vida familiar, de que les ha pasado, pero también tiene que hacer la separación digamos, o sea, yo les digo, yo te escucho pero esto siendo en este minuto trabajador social contigo, pero no estoy siendo tu docente, yo como docente te voy a pedir otra cosa, como separar los espacios es difícil creo, porque hay competencias que son compartidas, y claro, pero también está la presión que te digo yo, de no ser padre Gatica, digamos, si yo les estoy diciendo que tienen que tener una preocupación genuina por el otro, no puedo, si una estudiante viene llegando no le puedo decir, bueno como va tu clase de intervención, no tengo que

hacer profesor contención, tengo que finalmente hacer un, un, un paréntesis y además el desafío de, no solamente hacer el paréntesis para la contención, el paréntesis para transformar eso en algo que le permita avanzar, y que no le frene digamos su proceso de, de, de quinto año, que es como, creo que es difícil, que vayan todos al mismo ritmo, que nadie se sienta que va atrás.

W: Y en ese sentido tú trabajas con ellos de forma individual, grupal, como...

O: En todas las formas ehh.

W: Y ahí hay un programa...

O: Si, el programa, el programa de curso está muy bien como calendarizado el clase a clase, tenemos talleres, talleres grupales, ya, donde estamos todos los profesores de taller de quinto, los 4.

W: En distintos espacios, como todos trabajando paralelamente, o...

O: No, hay veces estos, tenemos talleres masivos que se llaman, que se llaman, ahí estamos todos, por ejemplo los talleres de inicio, les dicen las prácticas, o talleres intermedio donde se les enseña cuestiones, no sé si les enseña, en realidad, se les, se les, se les refrescan conocimientos respecto de temas de evaluación, de epistemología, ahí tenemos talleres masivos, ahí, ahí es como, eso es más como clase, porque estamos todos los estudiantes y nosotros estamos como, de hecho el formato es muy clase, ellos están sentados frente a nosotros, muy (ininteligible), después tenemos la modalidad de las secciones que es un trabajo que cada uno de nosotros hace de secciones que como te (ininteligible) beneficiado por este tema de la mesa de trabajo, además en el trabajo están establecidas tutorías individuales con los estudiantes en ciertas fechas específicas sobre todo antes de la entrega del producto importante, pero abierta la posibilidad de que ellos en la medida que ellos lo requieran, no siempre, ellos saben además, que los profesores no somos veinticuatro siete, y por lo tanto, ehh, no es que cuenten con nosotros así como llamar al teléfono así como "oiga profesor", ellos saben que tienen que pedir con tiempo una tutoría adicional a eso, yo nunca tengo problema y mis colegas tampoco con hacer tutorías adicionales siempre y cuando hayan razones que lo ameriten, que haya avances, trabajo, que hayan antecedentes medio importantes y que se puedan definir con tiempo, entonces eso también son espacios ehh, tutoriales individuales no obligatorios, pero que son finalmente parte del acompañamiento del proceso, y cada vez más, ahora estamos usando mucho con unos profesores, tutorías temáticas, entonces, tomamos a los estudiantes que están insertos en una misma sección, trabajando temas parecidos, o en la misma institución para que dialoguen para que veamos qué temas comunes y como se están diferenciando también sus procesos, de repente es muy difícil cuando hay dos estudiantes de una misma institución, además en un mismo programa, que se diferencien en sus planes de intervención como que la tendencia es como la familia, te das cuenta que van todos juntos hasta el final, cuesta un poco como ponerse pesado con eso y diferenciarlos, claramente cada uno tiene sus propias lecturas funcionales y muy interesantes, de hecho, por ejemplo me paso que en el último observatorio que ellos hacen, observatorio es como un análisis institucional inicial que ellos hacen de su, de su institución de práctica, y en este primer observatorio es una exposición oral, después y además 10 minutos, así muy preciso, y después ellos entregan a la semana un reporte escrito de todo lo que dijo, mas todas las retroalimentaciones que se les hicieron en la presentación formal digamos, o sea, verbal, oral, y la, y en ese posición hay un par de estudiantes que están en la misma institución, que están en la municipalidad de puente alto, y ellos decidieron hacer juntos la primera parte del observatorio, y yo

les dije okey, pero recuerden que yo tengo que evaluarlos diferenciadamente, por lo tanto si yo no veo que aquí no se están diferenciando, eso no va a ser bien evaluado, "No, si profe confíe en nosotros" e hicieron algo súper interesante porque finalmente, como toda la parte descriptiva, la hicieron a dúo, así como "bueno les vamos..." así como muy orquestado, entonces, así como oye, casi un programa de televisión, ehh la institución hace esto, tiene estos objetivos, estos son los énfasis que tiene, estas son las unidades de trabajo, (ininteligible) y después, tomaron como tres temas como, como temas, y le pusieron tensiones, tres tensiones importantes, y, y para cada una de esas tensiones (ininteligible) cada una ellas fue a hacer una lectura crítica de lo que ellas creían, y (ininteligible) cada uno de esos temas, y fue súper interesante porque a propósito de la lectura de los mismos componentes, pero por la lectura que ellas mismas hicieron, armaron sus propios diseños digamos de intervención que ellos creen que podrían hacer, muy interesante, y como que demostró que aun estando en la misma institución, incluso, incluso teniendo el mismo factores de los elementos tensionantes de (ininteligible) se pueden hacer lecturas distintas con sellos distintos, incluso, con epistemologías totalmente distintas, hay una que va a tomar la (ininteligible) haciendo como, eh no sé, una volada compleja y la otra va a tomar así como una mirada de teoría crítica, así como, como...

W: ¿Y cuantos estudiantes tienes tú?

O: Siempre tratamos de propender que sean poquitos estudiantes, no más de 15, en esta vuelta, en este año, cada uno de los profes tiene 11 estudiantes.

W: En que, en cuantas horas pedagógicas.

O: Son, bueno, es el pedagógico así como formal es el taller, tenemos jueves son 3 horas, de 9 a... no de 10 a 1, como lo formal más las tutorías individuales, que usualmente son de 20 minutos, 15 a 20 minutos, ahh, me olvide también, hay unas tutorías que son conjuntas con los profesores de investigación.

W: Ya perfecto.

O: Esas son previas a los hitos, ahí estamos los dos con los estudiantes, esas son de media hora, ayer tuvimos la maratón con mi dupla, de todos los estudiantes revisando los dos procesos, y ahí es muy, se da una relación muy distinta ahí porque los estudiantes como siempre tienden a jugar a esto como del papa y la mama como que oiga, pero yo le dije al profe de investigación, y después de hablarle a él le dicen, oiga pero yo ya hablé con Oscar, y después, aquí cuando están los dos, no pueden hacer eso, entonces, como que saben y vamos al callo, como que le decimos las cosas por su nombre, les decimos cuales son las debilidades que tienen, nos plantean preguntas, es muy ejecutiva esa reunión, a diferencia del taller.

W: ¿Tú también revisas los proyectos de investigación?

O: Los voy acompañando con Carlos que es mi dupla, pero principalmente porque Carlos, si bien está acompañándolos metodológicamente, no tiene la mirada institucional, y los que tenemos la mirada institucional somos nosotros, porque somos nosotros los que estamos yendo a la práctica, ellos no van a supervisar las prácticas, entonces de repente me dice, Oscar, sabes que tengo, no sé, estudiantes están proponiendo esto, ¿Esto se puede hacer? (ininteligible) Y yo le digo sí, no, sí se puede hacer, ya okey, entonces como que, o sea, aunque esté, cuente con el criterio, digamos,

siempre manda pregunta, porque sabe que institucionalmente también hay restricciones, y hay miradas que son distintas, y además porque tenemos, sabemos que tenemos la misión de complementarnos, entonces, no es que estemos haciendo una cosa para allá y otra cosa para acá, es lo mismo, como es un mismo fenómeno, ellos saben que y nosotros lo, lo, en este primer hito que viene ahora, investigación, ellos saben que tienen que articular las dos cosas, y de hecho en el segundo semestre, además de articularlo, tienen que decir okey, aquí está la evidencia, aquí están los indicadores que me dicen cómo yo he articulado investigaciones intervenciones; se me había olvidado eso que es importante, que es otro tipo de modalidad, mmm, pero volviendo al tema del taller, bueno, son estas horas de supervisión, que como te digo son dos visitas al año, no es tanto, pero puede ser un poco más, visitas a terreno sobre todo, y hay hartas horas que no están declaradas ahí que son de corrección, de lectura, mucho.

W: Claro, o sea es como media jornada en definitiva.

O: Es mucho sí, sí, ahora tenemos un modelo donde hemos propendido que, el, los equipos tanto de investigación como investigación que somos 4 en cada uno de los equipos de quinto año, hayan los menos profesores de planta, porque , porque pasan cosas en las instituciones, pasan cosas con los estudiantes, y siempre es bueno que alguien esté aquí presente en la escuela por si pasa algo, en mi caso, yo cumplo ese rol aquí, yo soy como designado, coordinador de los profesores de quinto de intervención, porque soy el único profesor de planta, los otros tres profesores son profesores honorarios y en investigación pasa totalmente lo contrario, por lo menos para mí sección, que son tres profesores de planta, y un profesor que es honorario, entonces ese profesor está conmigo, porque para compensar, exactamente, entonces como él no está yo estoy aquí siempre y lo acompaño, lo que nunca pasa es que se cruzan los procesos, y ahí somos muy claros, o sea, por ejemplo, a mí de repente me vienen a preguntar mis estudiantes "oiga profe, estoy haciendo, quiero proponer esto en la investigación", okey me parece bien como tema, pero los temas metodológicos los tiene que ver con el profesor, y lo mismo él, cuando al (ininteligible) le dicen oye, "profe, no sé, sabe que estoy pensando esta intervención, pero no me cuadra" okey, pero tiene que hablarlo con el profesor.

W: Ahora sí, algo que yo no te haya preguntado que tú creas que es necesario destacar.

O: Un tema que a mí me preocupa cada vez más, son las relaciones entre estudiantes, porque, bueno en quinto, en quinto como están obligados a este tema de la mesa de trabajo, son un poco más moderados, pero en talleres más chicos, que lo he visto con mis colegas, y sobre todo en aula pregrado, está pasando un tema con la relación entre estudiantes que yo creo que hay que empezar a observar, hay un tema de diferenciación que tiene que ver, desde cuestiones tan horrorosas como diferencias socio-económicas, entre ellas, ya, mm, hasta grupos y sub grupo que siempre hay, desde que yo tengo uso de memoria siempre han existido grupos y subgrupos en todo proceso formativo digamos, pero aquí con bronca entre medio, y eso me llama mucho la atención, y en quinto año pasa que, emm, muchas veces estos grupos o quedan separados, o quedan juntos en el taller e igual influye, ejercen una influencia en la relación de ese taller particularmente, y nosotros no lo observamos claro, porque nosotros no nos queremos tampoco como ser tan directivos con los temas de relación entre ellos, pero son cosas que nosotros tenemos que apagar, porque son cosas como bien complicadas, y que están muchas veces fuera de nuestras manos porque nosotros cuando hacemos la distribución de talleres, no muchas veces vemos eso, nosotros vemos cuestiones

técnicas de temas, como, vemos otras cosas, no vemos como si vas a poner en un mismo taller a dos personas que se odian profundamente, uno no sabe, o sea, a no ser que sea muy evidente, pero esas cosas hay que observarlas porque generan una tensión al interior del taller, por ejemplo, esto te lo cuento así como confidencialmente.

O: Y es que dentro del taller...

Entrevista N° 6

W: Entrevista a V 19, de mayo. Bueno Vicky darte las gracias la verdad por darme este tiempo para poder contarme, relatarme en realidad como tú supervisas a los estudiantes de la práctica, ustedes llaman la práctica 3 que es del último nivel, ¿Qué es lo que tú vas haciendo con ellos?

V: ¿Cómo así de abierto?

W: Sí

(Risas)

V: Qué voy haciendo con ellos, yo creo que te tendría que decir que es lo que me interesa hacer con ellos, que es lo que trato de hacer con ellos a raíz de lo que me interesa. A mí lo que me interesa en ellos, primero es adscribirnos a los objetivos que tiene que ver con los objetivos del taller, ahí tendría que revisarlos pero en el fondo tienen que ver con que ellos viven un proceso de intervención social que incluye el proceso de intervención relacionado estrechamente con el tema de la tesis, de la investigación de la tesis de pre grado y eso digamos involucra ciertas actividades, que tienen que ver con la coordinación dupla, con el profesor de seminario y por supuesto en la revisión de los documentos que tienen que ver con esa interrelación y la evaluación que tiene que ver con esos documentos y digamos la devolución que uno hace en la, en los dos hitos que tenemos durante el año.

W: ¿Cuáles son esos dos hitos?

V: Un hito es la presentación del fenómeno y de la interrelación que tiene que ver, la interrelación que ellos ven, su plan de intervención que esta como recién vislumbrado con los objetivos y las preguntas iniciales de su investigación ese es el hito 1 y el hito 2 yo creo que ya es, ya no me acuerdo mucho pero, ya tiene que ver en cómo está avanzado la investigación con la, porque es antes de la defensa de tesis sino ellos tienen que poder dar cuenta de la relación que se dio entre su plan que se dio entre su plan de acción e investigación y finalmente eso es lo que vuelven a hacer en la defensa.

W: ¿Entregan un solo documento?

V: ¿En qué?

W: En como producto, ¿Cuántos documentos es?

V: ¿Dé la interrelación?

W: Sí.

V: Eh son dos: el hito 1 y el hito 2, pero no son documentos son PPT, son presentaciones.

W: Ah perfecto.

V: Es que ellos tienen que defender y todo y uno conversa en dupla.

W: Ahora ¿Tú cuantos estudiantes tienes?

V: Once.

W: Ya, y ¿En qué instituciones están?

V: Pásame un cuaderno, yo te digo, como tú dices ¿Qué te los categorice?

W: No, no. Más o menos para tener una perspectiva de donde están los estudiantes.

V: En la fundación, en organismos sociales, que es una ONG que está en Rancagua, en xxx, en Municipalidad, en, mmm en la Municipalidad también ya en el programa de región, eh y están también en la U en el F.

W: Y en este caso cuando tú los recibes ¿Cómo es ese proceso? Si uno pudiera marcar ciertas etapas.

V: A mí lo que me interesa siempre detectar cuál es la postura, eso también lo hemos conversado en el equipo pero a mí en el fondo, por eso yo te decía Wendy que en el fondo para mí es muy importante, hay un texto que es muy bonito que es del trabajador olvidado que es un clásico de Zúñiga pero que en el fondo a mí me interesa que ellos salgan desde su primer día de profesional, súper claros de lo que son, lo más claros que pueda ser a los 23 años 24 años, entonces la idea es que ellos se puedan mirar en el proceso y eh eso se logra también cuando ellos pueden levantar discursos de lo que ellos son desde el primer día, cuáles son sus intereses, quiénes son, ohm de dónde vienen, que tipos de familias tienen, lamentablemente a veces no hay espacio para eso pero a veces me lo tomo, a veces en resquicio me los puedo tomar, porque en el fondo nos come la calendarización, los deberes, las obligaciones pero para mí sería un espacio mucho más importante que recabar que el cabro pueda ir en proceso de reflexión, y además de eso ir recogiendo, eso sí que lo hacemos las fortalezas y debilidades que ellos tienen en relación a la profesión y a las demandas que les hace el centro de práctica ahora o que le hizo el centro de práctica antes, como que se vayan mirando, mirando como persona, mirando como profesional eso.

W: ¿Usas algunas técnicas, usas algunas herramientas?

V: Básicamente el trabajo en grupo, dinámicas de trabajos en grupo, eh y además en las tutorías preguntas abiertas, eh sí porque en el fondo no reflejo, a los cabros no es necesario traerles, aunque sí en el fondo uno puede parafrasear o en el fondo decirles no sé hacer de reflejo lo que está diciendo pero en general es como pregunta indagatoria, mmm abierta.

W: ¿Tú me podrías definir la supervisión, tu rol? ¿Cuál sería tú, Cómo tu viéndote en el ejercicio de tu rol?

V: Yo creo que es problematizar

W: ¿Problematizar al estudiante?

V: Por un lado y por otro no sabría cómo ponerle nombre que es como hacer mmm que se mire a sí mismo, lo que pasa es que uno es otro para el estudiante que mira todas las características de él y lo invita a que, o sea tenía una mirada mucho más crítica de lo que es la institución, la autoridad, las relaciones, entonces ese rol uno lo cumple a nivel de tutoría, los espacios de tutoría y los espacios grupales de reflexión de la práctica, casi todas las semanas hay un pequeño espacio donde se reflexionan grupalmente las prácticas desde todos los estudiantes, entonces es ahí un rol donde uno hace preguntas para que el estudiante pueda hacerse o permite que otro haga las preguntas, fomente o promueve que otro haga las preguntas para que en el fondo el estudiante vaya cuestionándose también el proceso que está viviendo, yo lo veo como así.

W: ¿Hay alguna guía, algún...?

V: Y también.

W: ¿Alguna guía, alguna matriz que ustedes sigan como equipo o tú como profesora?

V: No.

W: Ya

V: ¿Cómo algo teórico?

W: No, no estoy pensando, es algo más bien general.

V: Vamos construyendo a veces algunos, construyendo y compartiendo algunos como claro programamos a veces una sesión y la compartimos en el equipo, la revisamos, la cuestionamos, la mejoramos y nos guiamos un poco más por eso y cada uno le pone su propia experiencia y conceptos, igual tenemos libertad de cátedra uno tira una matriz, y uno dice si me gusto pero voy a hacer esto otro, en ese sentido todos tenemos estilos muy distintos y fortalezas muy distintas, venimos de, porque también hay otra pata que quizás también es importante, como decirte la que tiene que ver con la yo creo que igual acumula mucho el nivel de experiencia, por lo menos yo he trabajado en partes súper distintas, yo he trabajado en ONG, he trabajado en Universidades, he trabajado en organismos públicos, en forma particular, entonces uno acumula experiencia de que significa trabajar así y a los chiquillos de repente les hace mucho sentido cuando uno comparte con ellos ciertas experiencias, cosa que no podía hacer de repente si has trabajado solo en docencia, tenía la experiencia de docencia, pero eso les podía traspasar la experiencia de trabajar en Universidad que es distinto a trabajar en un ente público.

W: Y en ese sentido tú dirías que es positivo que un profesor que este en este eje de formación ¿Qué este en los dos lugares?

V: O que haya estado.

W: ¿O qué haya estado?

V: Sí y yo creo que sí, yo creo que los chiquillos se benefician, se benefician directamente, porque uno sabe cómo funcionan las cosas a fuera, o sea al menos las propias experiencias, nadie sabe todo, pero si tiene como herramientas para eso y no solo eso a veces son instrumentos que uno les pasa que están medios pasados de moda, pero les sirve esa cuestión no sé, que de repente pedagógicamente se ha dejado de lado como el árbol del problema, que no es un instrumento que

está de moda digamos y en cambio a los cabros se les clarifica un montón de cosas y luego dan el salto que vienen dando desde su formación te fijas, pero les sirve es un instrumento distinto te fijas, que tiene una lógica y una epistemología distinta, igual como instrumento se utiliza en todas partes todavía, como la planificación estratégica se usa, es un instrumento que en todas partes se usa, en la ONG, en la instituciones privada, entonces en las empresas privadas digamos, entonces.

W: Y en ese sentido cuando el estudiante ingresa ¿Cuánto llevas tu supervisando?

V: En esta universidad, el año pasado llegue.

W: Desde que tú los recibes a que después se va, tienes la experiencia de una promoción ¿Cómo crees tú que se van? Tú los recibes de una manera.

V: Yo creo que ahí emerge un tema importante, que tiene que ver con las emociones, que no lo hemos tocado que tiene que ver con, yo creo que ellos parten como pollitos, no es la palabra mmm algunos vienen tremendamente insegurizados, a veces es tanto el proceso de tesis, como el proceso de desempeñarse profesionalmente en una práctica de quinto año que los inseguriza pero vienen como insegurizados y mmm y salen seguros, o sea yo vi transformaciones el año pasado, hay chiquillos que apenas se podían para adelante que habían tenido problemas siempre y dieron una defensa de tesis espectacular, porque en la tesis también está presente el profesor de taller en la Alberto Hurtado, entonces es como que wow crecieron también una enormidad.

W: Y ¿A qué se deberá ese crecimiento? ¿Qué hace? ¿Qué aportaría uno en ese crecimiento en este caso?

V: Yo creo que también tiene que ver con el manejo de emociones, que lo que hemos mirado es que ellos se reconozcan sus habilidades y debilidades, también tiene que ver con que miren sus emociones y que tanto están interviniendo o fortaleciendo su proceso de práctica, a través del proceso y eso se hace tanto en tutorías individuales, a veces se hace incluso en un caso de uno que era brillante, no sé si tan brillante pero bastante inteligente, bastante estudioso, pero que estaba aterrado por su equipo de práctica, porque era una supervisora con un equipo con desafíos intelectuales tremendos, con unas discusiones de equipo maravillosas, y él no hablaba nada al principio, tuvimos reunión con la supervisora, y ahí hubo que hacer un manejo de las expectativas, trabajo con la supervisora, fui por lo menos un par de correos y dos veces a hablar con ella, hablar con él harto eh para que aflorara, al final quedo en el equipo, después lo contrataron, no sé si con una pega puntual, no aclare ese punto pero por lo menos salvo, y eso hubo claro que, yo le decía ahora en un momento, ahora tengo como compañera de tesis a la supervisora y me dice cómo puedes haberle dicho eso y yo pero le decía yo te entiendo perfecto, como no sé si ubicas a la Irene Tapia, ella es de XXX como es en lenguaje técnico súper cuadra, entonces ella es exquisita en el magister cambia totalmente su estilo, yo le decía al Alonso te entiendo totalmente como te posiciones con la Irene, piensa que yo cuando me evalué con ella hablaba puras cabezas de pescado, es tan potente ella que habla y tu como bueno entonces yo le enseñé eso al Alonso, te juro que pura cabezas de pescado, porque ella es muy imponente.

W: ¿Dónde trabaja ella?

V: En el MIMVU la parte del barrio, de urbanismo de protección, barrio patrimonial ahí está, me reí mucho.

W: ¿Cómo es la relación con los centros de práctica? Tú los defines.

V: No, no los chicos eligen su centro de práctica.

W: Pero a ti te pasan un listado de centros, ¿Cómo es ese proceso?

V: Yo sé que a tú ¿Cómo se designan los centros de práctica? ¿El proceso de asignación?

W: Claro, ¿Cómo te llegan a ti? Te llegan los centros o tienes que participar en la búsqueda.

V: No, no la Kathy es la que organiza los centros de práctica, es la que ella en el fondo entrega la oferta del centro de práctica, después los cabros eligen, hay una presentación de los centros de práctica, un manual, los chiquillos postulan y ahí tienen un instrumento anterior que hicieron el año anterior, cuando hay diferencias se privilegia por el chiquillo que en el fondo hay una postulación anterior, una postulación por el área y si se cambió de área pierde esa prioridad, a mí en el fondo nos llega, nos llega una cantidad, es un tremendo trabajo que hace el equipo, como que te llegan todos los alumnos del nivel más los centros de prácticas que fueron adjudicados, los chicos que quedaron sin centro de práctica por estas prioridades, ponte tú 3 alumnos que querían ir a estoy inventando y habían dos cupos para quinto año entonces hay dos no más que tienen que quedar y hay 1 que queda volando y hay que empezar a buscar cual es la segunda prioridad de este cabro, cual es la tercera, están o no están libres esos centros, es todo un manejo que hay y finalmente este año trabajamos así a full y lo sacamos muy a tiempo y la mayoría estaba con su primera opción, lo cual es súper agradable, porque los cabros joden bastante menos si quedan en la opción que ellos eligieron, porque igual se produce un poco entre las primeras semanas, bueno también está el procedimiento de práctica cautiva, que no sé si lo conocí que tiene que ver con el chiquillo que trabajo un año antes o a lo mejor no ha trabajado nunca pero se consiguió su propia práctica pero eso tiene un proceso especial que lo hace la Kathy para construir la oferta, para el proceso de práctica cautiva, tiene sus pro y sus contra pero en general creo que tiene sus pro.

W: ¿Qué pro tú les ves a las prácticas cautivas?

V: Mira yo no he hecho la interrelación no desde el punto de vista científico pero yo diría que los cabros se quedan trabajando ahí, yo creo que es muy probable que se queden trabajando.

W: Y en el caso ¿Qué contra tú le ves a eso?

V: Bueno el tema de que en el fondo el chico siempre sigue en la misma, se va encasillando en una misma eh temática, con las mismas metodologías en una misma institución, tal vez se pierde parte de su formación, de conocer experiencias distintas, puede ser que se amarre muy chico, puede que lo hizo el año pasado gente de cuarto año que realice su práctica y puede ser que se esté amarrando muy chico a una especie de práctica y a una institución, pero mi impresión, que no te digo que se me ocurre que los cabros, que ya una institución ya lo acepto es probable que ellos le pidan que vuelvan al otro año, entonces si se quedan lo más probable es que, ahora no es un porcentaje tan alto el de prácticas cautivas.

W: A la Kathy ahí le voy a preguntar un poquitito más y ustedes como equipo ¿Cómo se organizan internamente?

V: Tenemos reuniones, harto por correo, es que ahí hay aspectos administrativos que por lo general nos coordina Oscar, ponte tú enviar por correo el link de los reportes mensuales, porque él es el que maneja el programa de los reportes mensuales, entonces él nos envía a todos el link.

W: ¿Qué implican los reportes mensuales? ¿Qué son?

V: Los reportes mensuales los chicos tienen que dar cuenta del tipo de actividad que están haciendo, el objetivo de la actividad, la fecha y sus comentarios.

W: Y eso tú lo recoges y se lo mandas a Oscar.

V: No, los chicos lo mandan a una plataforma virtual, a mí no me llegan si Oscar no los envía.

W: Ya, hay plataforma centralizada.

V: Sí.

W: Ya.

V: Los chiquillos se meten y Oscar lo envía a los docentes.

W: Lo suben y Kathy se los manda a ustedes.

V: No, no los resumen.

W: Los suben, los suben.

V: Yo creo que los suben los chicos. ¿Quieres que te la saque?

(Risas)

V: No sé dónde está el otro, lo encerré parece.

W: No, es que no soy mucho de gatitos. Entonces tienen una plataforma virtual única para los reportes.

V: No es que tienen una plataforma virtual, ahí sí que me pillaste, yo no me entiendo mucho, hay una plataforma que tiene que ver con los documentos, los programas, todo, pero los reportes mensuales yo no sé si los cabros lo suben a la plataforma, o lo meten en un drive de google, no tengo idea y como se llama, yo lo único que me he fijado que es el link, nosotros nos metemos por link, o sea él nos da un link y ahí uno se mete y está toda la información de nosotros 4, ahí bajas un Excel y seleccionas donde estás tú y ahí tienes el reporte de los cabros y ahí tú haces lo que quieres con eso.

W: Interesante, y estamos viendo el tema que tu evidencias en los estudiantes, ahí nos fuimos para el otro lado pero una de las cosas que por lo menos salió en el estudio anterior es que de alguna manera lo que nosotros hacíamos es potenciar el pensamiento reflexivo en los estudiantes ¿Tú estás de acuerdo con esa observación?

V: Sí, absolutamente.

W: Y ¿Qué crees tú que hacemos para hacer eso?

V: Preguntamos. Problematizamos, hacemos preguntas críticas, cuestionamos, no para que los chiquillos cambien su opinión y tengan una opinión parecida a la nuestra, sino para que la tengan fundada con su propio criterio o para que realmente cambien de opinión, pero eso desarrollamos el pensamiento reflexivo a través de textos, yo encuentro que también uno va, por lo menos en mi caso, cuando estas en la, como que uno ve debilidades en la formación cuando estas en quinto año, tu decías mira estos cabros a mí me ha pasado lo que me paso el otro año que no me pasa con estos, son demasiados en el fondo tienen demasiado validado el aspecto intelectual de la práctica profesional, saben citar muy bien, tienen instrumentos, te hacen muy buenas fichas, reflexionan, fundamentan muy bien pero cuando se trata de idear algo, yo los presionaba, presionaba de porque no lo hacían y me llegaron a decir por ejemplo, es que nosotros si no está, si no lo ha dicho un autor nosotros no podemos hacerlo, si no lo ha dicho un autor, o sea yo no puedo inventar, programar un trabajo con mujeres si yo no he leído alguien que ha hecho eso con trabajo con mujeres, o sea para mí era garrafal, dónde está la creatividad, dónde está, entonces yo las empujaba para que se atrevieran a pensar y por ultimo ideen, fue todo trabajo con ellos para que se atrevieran a hacer cosas, pensar cosas y después la fundamentaran o que en el fondo ampliaran su nivel de búsqueda te fijes, no se quedaran con lo primero que buscaran, que se ampliaran a otros países o a otras, o que en el fondo le preguntaran a otros compañeros que sé yo, pero también el tips estaba en que ellos se atrevieran a crear, entonces yo les decía las cosas ustedes las pueden adaptar, no tienen por qué hacerlas, te fijes, como esta cosa que en la práctica no rigen los deberes del estudio científico, tu podías adaptar una metodología que no vas a hacer exactamente igual, porque esta validada por un profesional o no sé qué, porque en el fondo de partida nos quita la relación directa con la realidad,. Porque en el fondo estas forzando la realidad a un estudio anterior, que puede que tenga otro contexto y a lo mejor tu estas mirando otra realidad y que también se relaciona con la seguridad y los chiquillos hicieron buenas cosas, buenos trabajos, buenas intervenciones digamos donde estuvieron, pero también pasaba por eso , ahora también hay alumnos que son al revés que ellos inventan de la nada cualquier cosa y aplican desde la nada que son súper poco fundados en su intervención pero en el caso por lo menos me pasaba que la mayoría era al revés que les faltaba creatividad, les faltaba pro actividad.

W: Alguna cosa que yo te haya preguntado que tú sientas que es fundamental desde la pega que nosotros hacemos.

V: Lo que hablábamos antes, yo creo que hay un rol que ya lo vamos a decir en palabra de la paz, de ubicatex, que el cabro tiene que entender ciertas cosas de cómo se mueve el mundo laboral y eso hay que reflexionarlo con ellos, porque tampoco se trata de que traspases la experiencia que tuviste hace 20 años o 10 años porque las instituciones han cambiado, pero que por lo menos eso sea tema de conversación al interior del taller, por ejemplo ahora está saliendo el tema ¿Cómo funcionan los municipios ad portas de elección, qué le pasa al alumno al estar trabajando con un dirigente social con eso? Te fijes son preguntas que bueno que los que están trabajando en una ONG que trabajan en una sección escolar reflexionen también sobre eso, si alguna vez le toca trabajar en un municipio te fijes, entonces son como cosas como ¿Qué le pasa a una ONG que tiene una corriente clara religiosa al abordar un tema? Entonces son reflexiones que tienen que por las particularidades de las instituciones eso hay que potenciar que la experiencia de estar en los centros de prácticas se vivan en el taller y se compartan, yo creo que uno como docente tiene que permitir y fomentar que se produzcan. Ahora eso también es promover la reflexión me habías dicho tú, no es solo reflexión

sino lo que tiene que promover el docente es que se compartan experiencias más directas, no solamente es conocimiento de la realidad, conocimiento de la temática, que se compartan conocimientos de la temática y lo otro que yo hago mucho que es permitirles no sé si lo hacen mis compañeros, en el fondo devolverles la pelota de tenemos déficit de no sé qué no sé cuánto, y los chicos siempre arman el año pasado hicieron un Facebook y ellos se reían porque yo no tenía acceso a ese Facebook, está bien si ese es un tema de ellos, pero los de este año me incluyeron hicieron un drive en donde comparten textos por ejemplo y suben las cosas ahí textos que por ejemplo uno dijo, tengo dificultades para el tema epistemológico y uno le subió los textos y ahí está en el drive es su espacio, los otros en el Facebook no sé qué compartían, sensaciones, se ayudaban unos a otros entonces es un espacio que no sé

W: Que ellos crearon autónomamente.

V: Claro que ellos crearon autónomamente, a pito que yo también les devolví que hicieran algo entre ellos, si querían hacerlo digamos.

W: Si tú puedes enumerar, tal vez no enumerar pero decir algunas cosas claves respecto de las tareas, por ejemplo estas son las cosas claves que uno desde este rol de formación en trabajo social no puede dejar de hacer.

V: En quinto año.

W: En quinto año.

V: Yo creo que es como ir sintetizando, pedir que miren, que se miren a ellos, o permitir y pedir que ellos se miren a sí mismo, porque yo necesito que un cabro que está en quinto año que te llega sin saber quién es, a fin de año sabe más o menos quien es como profesional, que fortalezas y debilidades tiene, por donde va más menos su ideología su línea sus valores, tengo que saber para que él diga pero pucha me voy a quedar trabajando aquí donde me dejaron, pero yo quiero esto, me voy a quedar te fijás para las lucas o para encontrar pega después pero yo necesito eso, necesito que él o ella tenga claro que es, que quiere hacer, tanto en la temática como en los valores, que tipo de institución les gustaría trabajar, yo creo que eso es importante, yo creo que eso lo debe promover un docente que está en quinto año. Lo segundo es que claramente, el que es menos reflexivo de los alumnos, tiene que hacerse más reflexivo y tiene que tener la capacidad de complejizar y eso lo hacía a través de los trabajos básicamente, que eso está muy bien trabajado en el equipo nuestro, a través de las cosas que les vas preguntando en los trabajos escritos los PPT qué sé yo.

W: ¿Tienen alguna pauta de eso?

V: Tenemos todas las pautas de los trabajos escritos.

W: Ya o sea de los trabajos que les van pidiendo clase a clase.

V: No son clase a clase, son los trabajos que se les van pidiendo, a mí me cuesta diferenciar, tengo un vacío ahí, eh me cuesta diferenciar la labor pedagógica y la labor de supervisor, este rol digamos, porque uno es docente de quinto año, pero en el fondo tú la puesta nuestra no es hacer clases sino recoger el saber que ellos ya tienen y lo que no tienen uno los orienta hacia bibliografías o que entre ellos busquen de alguna manera.

W: Pero ahí ustedes ¿Tienen alguna matriz o alguna clave que todo el equipo sigue? O cada uno se va armando sus propias claves durante el proceso.

V: No yo creo que cada uno lo ha conversado de forma informal, no necesariamente hay como uno.

W: Tú me habías dicho dos cosas ¿Hay alguna cosa más?

V: El que es reflexivo tiene que vivir un proceso en donde se haga más pragmático o que adquiera habilidades más prácticas un chico que es demasiado reflexivo o demasiado intelectual, nos topamos mucho con eso acá en la Alberto Hurtado, cabros que han estado formados o a veces son ellos son esas sus fortalezas, un trabajador social puede dedicarse a la investigación pero debería tener habilidades más prácticas y uno también tiene un rol en ese proceso que tiene que ver con cuestionarlo, con irlo impulsando, ponte tú yo les mandaba dinámicas participativas, no quiero que nadie latee y adáptelas y los cabros así como gua como si nunca hubieran visto una dinámica, nunca habían leído na, y otra cosa que les hago que no lo dije que cuando yo detecto generaciones que son muy poco participativas, eh por ejemplo el año pasado, yo lo que hice fue que ejercitaran la participación en el mismo taller, porque me interesa porque en el fondo es difícil que tú puedas promover opciones participativas en tu quehacer si en el fondo nunca he sido participante, y en el fondo con estos cabros te encuentras que nunca en su generación nunca han participado ni políticamente ni en el centro de alumno en forma digamos sin, ni políticamente, ni han participado en los scout ni en ninguna otra instancia, han participado en su familia no más que es de corte más autoritario, entonces esa gente necesita experiencia de participación y esa la promovía o los hacía, yo adscribí yo hacía clases en forma de que la clase o el taller en sí mismo fuese participativo o promovía que ellos también levantaran una metodología participativa ahí por parte de ellos para que todos vivieran el proceso de participación porque para mí es súper importante que los tengan, porque muchos de los cabros no estamos en una generación en donde participen necesariamente, entonces no tienen experiencia, después son lanzados y tienen que trabajar y se quedan callados o se ponen a confrontar, no tienen experiencia de lo que es, entonces quizás el profesor de taller de quinto año es una intuición que tengo eh se transforma a veces en un modelo, no estoy pensando en un modelo a seguir, sino un modelo a mirar de cómo facilita un taller participativo entonces a ellos les da luces de como si les toca tratar un tema en sus instituciones con sus iguales o tienen que trabajar con en el terreno como ellos pueden ser o no ser a raíz de lo que vieron en su profesor de taller, entonces ahí uno se constituye igual como en una suerte de modelo, donde hay que tener mucho ojo por eso ahí se produce una tensión de lo que yo siento, del rol del docente con esto de poner nota y todo y el rol de facilitador como modelo.

W: A ti te tensiona.

V: A mí me tensiona.

W: Ya, y ¿Cuál es la tensión ahí? ¿Qué es lo que te tensiona?

V: Yo pretendo que ellos vivan la experiencia, una experiencia participativa en el taller y yo convertirme en un modelo facilitador, me tensiona tener que ponerles nota, porque eso no corresponde, porque si yo hago un taller con mujeres embarazadas no voy a ponerles nota, y yo siento que igual es una debilidad que ellos tienen y tienen que suplirla en algún espacio, sino la viera no lo hago, pero yo veo que tienen esa debilidad como cabros que han vivido pocos procesos

de participación, entonces tienen que vivir procesos, tienen que haber sido, experimentar procesos de participación, de participación activa digamos, no pasiva, entonces por ahí, ahí eso me tensiona.

W: Vicky te quiero dar las gracias en realidad...

ENTREVISTA N°7

W: Bernabé ¿Cómo tú supervisas a los estudiantes, porque tú estás en la práctica profesional, cómo tú los supervisas, hacía donde orientas un poco tu trabajo, y cuáles son las estrategias que vas usando para guiar ese proceso? Eso para partir conversando.

B: A mí me ha tocado la experiencia de estar a cargo de los procesos de práctica de taller 1 y taller 3, o sea la primera experiencia de taller y luego esta que es la profesional y ahí los mecanismos son distintos, como que hay un, en el caso voy a hablar de las dos, el taller 1 que es el primer encuentro con el espacio de práctica, la apuesta que tiene la Escuela de Trabajo Social de la Alberto Hurtado está orientada más bien, como es la primera experiencia eh van en duplas los estudiantes, o sea hay una especie de acompañamiento de pares de alguna forma, como un poco eso, se acerca un poco a ese modelo eh y ahí la presencia del docente y la relación con los supervisores es mucho más directa, mucho más constante, o sea como para ponerlo así como en el tiempo, en el comienzo el docente va con los estudiantes y se presenta, el modelo, las características del proceso, y también cuales son los intereses que tienen ahí los estudiantes como para ese tipo de temática o de apuestas interventivas que tienen las instituciones, o sea es acompañar al comienzo, es acompañar en la mitad del proceso y es acompañar al final del proceso, pero también van surgiendo un montón de cuestiones en el camino, sobre todo en el taller uno porque están recién encontrándose con el mundo laboral y con las lógicas y con las formas que tienen muchos equipos de trabajos, muchas jefaturas de otorgarles un rol y funciones a los estudiantes en práctica y además ahí realizan una práctica que es de un día, es acotado, entonces como es acotado los supervisores tienden a no identificar muy bien cuál es la ganancia que ellos tienen al tener un estudiante en práctica que va solo una vez a la semana, entonces ahí hay que ir generando mecanismos de persuasiones constantes de manera tal que los estudiantes logren acoplarse a la dinámica que tiene ese equipo y los objetivos que deben cumplir, pero también es importante ir persuadiendo al supervisor para que pueda ir entendiendo el aporte de los estudiantes, la mirada académica junto con la mirada del espacio práctico, eh y ya en el taller 3 que es la práctica profesional ahí la apuesta es como al menos desde mi parte es como vincularme con el estudiante pero de manera mucho más horizontal, porque está apunto de titularse y ser un colega, ahí la inserción del estudiante de práctica es autónoma, yo no lo acompaño, en la mitad del proceso que es el tiempo en el que estamos a fines de Agosto, hago una visita a todas las instituciones independientes a cómo está el proceso me interesa ir marcando ciertas pautas respecto del fin del ciclo y también cuales son las, de nuevo va ahí el tema de las ganancias porque tiende a estar medio subterráneo, de hablar cuál es la ganancia que tengo como institución, como equipo, el estudiante también cuál es su ganancia, que en el fondo eso puede ser mucho más explícito, el estudiante está ganando la posibilidad de adquirir experiencia y de enfrentarse a un equipo de trabajo, porque ellos van 3 veces a la semana entonces es muy distinto enfrentarse a la experiencia práctica, ahora lo interesante.

W: ¿Van 3 días completos?

B: Claro 3 días completos, y al final del proceso el docente acompaña también, hay un hito que es lo que permite cerrar todo lo que se ha ido construyendo a lo largo del tiempo.

W: ¿Cuál es ese hito?

B: El hito es a mediados de Noviembre.

W: Ya y ahí de ¿Qué se trata ese hito?

B: La idea es que los estudiantes puedan dar cuenta de su proceso en el espacio de práctica entonces ahí hay diversas puestas en escena por llamarlo de alguna forma, aunque en el fondo es un poco eso es una puesta en escena.

W: ¿En las instituciones?

B: En las instituciones.

W: ¿Ahí tú vas?

B: A cada uno, hay que armar un itinerario y que se yo, eh bueno lo que se hace en esa puesta en escena que desde experiencias de donde están trabajando, por ejemplo espacios más comunitarios, recuerdo experiencias de apuestas interventivas del programa abriendo caminos, donde participaban las familias, que son puras mujeres que están con los niños que se yo y tematizando de alguna manera lo que significa a lo largo de todo ese proceso, de lo que busca el programa abriendo camino y como se fue materializando en el fondo y como el estudiante logro darle una particularidad a su intervención, otro tipo de experiencias prácticas donde tratan la deserción escolar, ahí es lo mismo, pero es más complejo participar con los actores con los sujetos, porque ahí hay que tener un carácter de actoría, más que de sujeto porque como ahí es ir relevando esa distinción eh respecto que el sujeto, nominarlo como sujeto de intervención te permite poder incorporarlo dentro de un proceso intervenido, dentro de un proceso que está planificado y pensando pero por otro lado cuando entendemos que los sujetos pueden asumir el proceso como parte de su propia historia o el periodo del que estuvieron vinculado con la institución por ende los estudiantes adquieren un carácter de actoría social, entonces esa distinción a propósito de la didáctica de la pedagogía no está tan clara y entonces como no está tan clara desde mi apuesta la explicito, porque en el fondo es también generar un espacio en donde el hito además de cerrar el proceso formal en términos académicos y todo, también es encontrarse con una experiencia que va cerrando procesos de intervención entonces creo que ahí estamos un poco al debe en algunos casos, como que queda mucho por hacer, también en el plano como subjetivo haber formado parte de un proceso que muchas veces no es optado sino que tiene que ver con la tipologización en la que inserta al sujeto para poder llevar a cabo un proceso intervenido, entonces como que y sobre todo pensando en los tiempos que corren como que hay una, estamos en tiempos donde la ciudadanía está requiriendo de mayor grado de poder, quieren más poder, no más responsabilidades sino que quieren ejercicios de poder mucho más, ejercicio de poder que les permitan tener mayor control de las decisiones que toman, entonces creo que ahí los estudiantes están en una, estos estudiantes de quinto son unos estudiantes de la generación pingüino, independiente del lugar y si fueron dirigentes o no forma parte de su relato, de su escenografía de su tiempo, la vinculación que esta también con los sujetos ha ido variando y es súper interesante de verlo con el tiempo, me siento privilegiado en ese sentido, eh pero igual volviendo a lo otro la supervisión implica por una parte

dar curso a estos momentos que son parte de la formalidad, darse el tiempo también para abordar situaciones que van surgiendo de manera eventual, pero por otro lado también ir acompañando en la comprensión y en la aplicación de muchos de los contenidos que tienen que han tenido durante todo el proceso de formación y en ese sentido hay una, hay un punto que no se si solo tiene que ver con los estudiantes de la Alberto Hurtado sino más bien algo generalizado, que es ¿Cómo hago uso de lo que sé? De lo que me han enseñado, de lo que he aprendido, entonces creo que hay ahí una diversidad súper interesante del espacio de taller, porque como es un grupo yo he ido optando los últimos años de fomentar nociones de equipo en un grupo.

W: Ahora ustedes tienen un programa común, con ciertos ejes, o cada uno tiene un programa con ciertos objetivos y los va adaptando ¿Cómo está siendo ese proceso?

B: Así como en términos de la malla completa.

W: No, no si no que ustedes son varios los que supervisan.

B: Somos un equipo claro, bueno me ha tocado estar en estos dos equipos que han ido rotando sus integrantes, igual hay un tiempo en el que yo de taller 1 me fui a taller 3 y esta es mi segunda vez en taller 3 la primera vez que estuve fue el 2012, 2011 no me acuerdo y también cambio fue modificándose entonces también es interesante mirar eso, como los de primero van a estar en los de segundo pero ahí tengo un vacío porque no estaba, pero cuando los ves en tercero cuando van a su primera experiencia práctica y luego cuando están en quinto y van a su última experiencia práctica, hay un montón de aspectos de contenido que se afianzaron o quedaron ahí en el apunte, entonces también es interesante invitarlos a traer muchas veces de lo que han aprendido para hacer lo práctico y en eso como a propósito de como uno puede generar un didáctica en eso para mí la luz esta puesta en que esta es una disciplina y en tanto disciplina eh es práctica, pero si no logras como operacionalizar determinados enfoques teóricos o conceptualizaciones difícilmente lo práctico va a generar procesos de transformación, más bien lo que va a generar son apuestas interventivas que se condicen con el papel, y a propósito de lo que decía antes de como la ciudadanía ha ido adquiriendo mayor grado de empoderamiento me ha ido ocurriendo que muchos sujetos de intervención, no reacios pero están mucho más atentos del espacio del que están siendo parte, como que esta suerte de desconfianza de temor, de cansancio, de cómo la política pública se va materializando tienen un correlato aquí, los estudiantes se están dando cuenta de eso también, ahí se ven obligados a ser más coherentes, que es lo mismo que le están pidiendo a los políticos, a los académicos, que exista grado de coherencia en lo que se está diciendo y lo que se está haciendo, y a la vez se encuentran que el ejercicio de poder que hacen en tanto como trabajadores sociales también está siendo cuestionado, hay una especie de dialéctica que adquiere o que se materializa en distintas direcciones, se ve súper interesante pero tampoco permite mirar para dónde va la cuestión, pero no sé si la apuesta interventora, de por ejemplo eh de una corporación no se me viene a la cabeza ahora, es que hoy día estuve hablando tanto de incidencia y deserción que estoy pegado en esos temas, pero yo creo que los sujetos están mucho más atentos del lugar que le van a dar en esos espacios intervenidos, si van a ser meros receptores o van a ser actores y cuánto tiempo va a requerir.

W: ¿Cuándo dices los sujetos estas refiriéndote a las personas que son destinatarias de esta política?

B: Sí.

W: Y esto tú ¿Cómo lo trabajas en los talleres con los estudiantes?

B: Yo lo que hago es que, yo hice una apuesta en mi desarrollo profesional donde he intentado hasta ahora estar inserto en programas sociales, en equipos, controlando equipos lo que sea y en lo académico, entonces como que lo que mi apuesta tiene que ver primero con eso, con cuestiones súper prácticas de nuevo, pero que a la vez me obliga a estar súper consciente todo el tiempo en mi papel interventor, para llevarlo a ese espacio de taller tramita muchas cosas, como desde aciertos, puntos de fuga y también el analizar no solo el analizar sino generar un espacio de experiencia deconstructiva de la política pública y eso es lo bueno creo yo del perfil de los estudiantes de la Alberto Hurtado, porque son muy estudiosos en relación a muchas cosas, metodologías, puedo hacer uso de esos contenidos y llevarlos a un límite que esta puesto en el espacio practico, como en el que hacer intervenido, entonces ahí se genera como una especie de no sé si es la palabras más adecuada, pero es como una especie de alquimia, en donde se encuentra lo que ocurre con los programas, los proyectos se materializan y lo que académicamente creemos que es lo mejor para que esos programas ocurran como que están disociados los mismos ministerios hay muchos técnicos, hay muchísimas apuestas que no llegan a ninguna parte, o ministerios de educación que hay millones de bodegas y ningún político va a revisar, entonces hay una suerte de punto de fuga grande, en donde se ha generado mucho conocimiento muchas apuestas pero que no está llegando a ninguna parte o si llegan a alguna parte se van generando de manera más bien como co - lateral.

W: Sí tú pudieras relatarme como algunas sesiones que tú desarrollas con los estudiantes, tienes algunos momentos, si preparas materiales ¿Cómo vas desarrollando ese proceso? ¿Qué momentos tienes grupales, individuales, colectivos, salidas a terreno?

B: A ver como en las modalidades, yo tiendo a hacer uso de todas las modalidades, de la tutoría individual, de la dupla, como triangular entre el docente y un par de estudiantes, también como generar un espacio grupales o micro grupales, porque son 10 a 12 estudiantes, grupos de 3, eh entonces por ejemplo la última sesión que tuvimos que fue ayer, el tema era el auto cuidado, entonces como el tema es el auto cuidado, lo primero es levantar una especie de estado del arte de lo que significa el auto cuidado desde lo que yo veo, en el que hacer intervenido o implementando jornadas de autocuidado o lo que sea entonces lo que hicimos fue eso levantar un estado del arte y sobre eso ir trayendo las experiencias que cada uno de ellos ha tenido en relación a ese tema, a ese ámbito más bien, en el ejercicio de ayer era que vuelvan a retratar como ciertas prácticas de auto cuidado muy típicas o muy no sé qué son el viernes después de la pega vamos y tomamos algo, hacemos un asado que está bien pero que en ningún caso va a permitir trabajar todas las temáticas que van a la base de lo que se genera en un equipo que está trabajando en el trato directo por ejemplo, cuando conversamos ayer sobre eso yo pensaba para mis adentros caramba, y yo empecé a meterme en esto no sé en el 97, ni siquiera siendo trabajador social ni nada y era lo mismo, entonces era interesante en que todo el grupo alguien levanto eso, y todos los otros también dieron políticas de autocuidado que es lo que permite mirar como el camino recorrido, por ejemplo uno que está en un programa SENAME y ahí recordar que en aquellos tiempos donde había que llenar una planilla gigantesca el auto cuidado era eso salir juntarse, tomar algo después de la pega que se yo pero ahora con el correr del tiempo logramos, logramos porque en algún momento yo me metí en ese tema, porque no podía estar generando un nivel tan dramático cuando además quería generar un espacio reparador en otros, o sea es una locura, entonces haber logrado eso todos los que estuvimos metidos

en eso como en pedirle al Estado que de alguna manera se hiciera cargo de invertir plata y tiempo para que los equipos tuvieran mucho más cuidado, ni siquiera sano sino cuidados, yo lo veo como una ganancia pero sin embargo en el relato del estudiante es algo como que ya está naturalizado, entonces en los equipos necesitan otros espacios, necesita más tiempo de auto cuidado, necesitan algo mucho más planificado, más pensado, más fundamentado, entonces también es interesante ver eso, entonces a eso me refiero con la propuesta de tener una pata en la academia y una pata en el que hacer intervenido, porque permite tensionar.

W: ¿Tú crees que es un tema de perfil, que quién desarrolla este trabajo tiene que tener ese perfil?

B: Yo creo que en algunas asignaturas no en todas

W: ¿Tú crees que se necesita pensando en la práctica profesional, tú crees que ese sería el perfil, esto de una pata en el campo laboral y una pata en la academia?

B: Yo creo que tiene que haber, tienen que co existir equipos, en donde quienes integran ese equipo logren generar una suerte de equilibrio tal que puedan hacer intervenirse como equipo, desde la disciplina, desde hacer ejercicios del trabajo social, entonces también la experiencia que pueda traer yo o que pueda traer otro compañero del equipo que está mucho más asociado a temáticas de investigación pueda nutrirme como yo a él.

W: Ya.

B: Pero eso implica ser explícito en cómo vamos a generar espacios de trabajo, porque también los estudiantes están pidiendo eso, tal y como hablábamos hace un rato la triestamentalidad y el tomar decisiones, también implica que van a haber algunos personajes que no van a estar dispuestos hasta el final a eso y eso va a generar crisis, entonces creo que es importante ir leyendo lo que los estudiantes están mostrando porque va a llegar el día x en donde van a tener que opción de elegir, opción de decidir y eso hay que prepararlo, ahora esto que te estoy contando yo no lo he hecho en ningún caso lo pensé pensando en esto de que el estado dijera que las universidades, sino más bien pensando en cómo el modelo de desarrollo que tenemos en como las características de las personas con las que trabajamos se ha ido fraguando y ahí ocurre que se empiezan a encontrar, o sea a encontrar en que la institucionalidad académica también está viéndose obligado a tener que otorgarle un lugar de poder distinto que están teniendo los estudiantes ahora, entonces también hay que tener un correlato en los equipos de trabajo para que los estudiantes se sientan partícipes y que el transito no sea tan traumático eso es lo que creo, no creo que un docente a cargo de taller tenga que necesariamente estar en terreno todo el tiempo, no lo concibo así creo que tiene que darse una sinergia en los equipos y diversas experiencias en los equipos.

W: Y en ese sentido cuando tú estás haciendo el relato de estos temas ¿Estos temas son transversales al interior del equipo o tu defines tus temas que vas a trabajar? ¿Cómo hacen esa parte?

B: Lo que hacemos es que lo armamos o lo remiramos más bien, en algunos casos lo remiramos en otros lo armamos al comienzo del proceso estamos hablando de Enero, así antes de todo en Enero, Febrero es como que vamos preparando el terreno, luego ya en Marzo todo el ejercicio de definición de lugares de práctica, de quien con quien, como la división de estudiantes, me han tocado todas las experiencias de cuestiones al principio sobre todo de cuestiones muy controlados,

de este estudiante con este estudiante, tal cosa en el año 1 y este estudiante tal cosa en el año 4 entonces no sería bueno que este esté con este y este con este, entonces el nivel de minuciosidad en el ámbito de las relaciones humanas era un poco agotador, yo creo que después con el correr del tiempo ir mirándolo con perspectiva no sé si era tan beneficioso, pero en el espacio de talleres era algo muy simple, el estudiante que no logra entender que es una síntesis de procesos, le va a costar yo creo que más que hacer o sea cumplir con las obligaciones académicas le va a costar poder encontrarse como trabajador social, que tipo de trabajador social soy además del perfil que tengo por la institución que me formo, como que ahí hay una mezcla y a mí en los espacios de talleres me interesa más encontrar el tipo de trabajador social que vas a hacer allá afuera, no me importa si vas a ser académico o no si te gusta hacer ayudantía, no me importa para nada, a mí lo que me interesa es escucharte en los espacios de taller, en tus presentaciones en lo que sea y ver qué tipo de trabajador social tu eres, cuál es tu apuesta donde te encuentras, esto con el final del proceso y lo que te llevo a decir quiero estudiar trabajo social, ni siquiera aquí, sino lo que te hizo decir quiero estudiar trabajo social, para mí el final tiene mucho que ver con el comienzo porque como que lo conceptualizo el taller como una síntesis lo que hago es sacar en limpio, en cambio si te digo que no me sirvió me hubiera gustado que el contenido se hubiese abordado de otra manera, o me gusto porque ha sido súper útil, o cuando no les gusta dicen no me acordaba que sabía esto y eso es lo que me parece más deslumbrante como lograr mirar eso que todo el tiempo que le dedique a la asignatura, todo el tiempo que tuve que leer y aquí me sirve o mejor aún todavía cuando ocurre que cuando hayan terminado contenidos que aún no me sirven y que probablemente no me han servido hasta ahí pero que los tengo todavía, en el fondo a lo que voy con eso Wendy, tiene que ver con tratar de enfrentar el desafío de ser trabajador social de manera muy consciente, bueno y en eso como en la conformación de las duplas, tríos de cómo se armaban y de cómo como equipo vamos definiendo que vamos a hacer durante el año esta previamente todo acotado o sea nos reunimos de manera tal que tengamos acuerdo de cómo vamos a ir trabajando cada uno de estos temas.

W: Definen temas y como los van a trabajar.

B: Claro.

W: Ya.

B: Metodológicamente como lo vamos a abordar, eh y yo creo que eso permite que cada uno de nosotros se sienta parte de un equipo y no como que somos un grupo de profesores que estamos haciendo el mismo ramo, metodológicamente definimos líneas gruesas de cómo lo vamos a abordar, pero también ahí está la posibilidad de que cada uno en la libertad de cátedra que tenemos podamos ir intencionando como determinados énfasis.

W: ¿Tienen sesiones comunes?

B: A veces.

W: O sea donde hay todo un desarrollo común.

B: Sí tenemos sesiones comunes, pero eso no está necesariamente como planificado estratégicamente, creo que no, creo que en algún momento, cuando yo llegue a la Escuela de Trabajo Social, también era porque el proyecto se estaba armando, formulando, y requería de

ciertos pilares claros de cómo hacer las cuestiones, y luego del correr del tiempo esos pilares están ahí los puedes ver y se ha ido construyendo alrededor.

W: ¿Y eso lo van haciendo idealmente cada uno de ustedes de acuerdo a cierto intereses, de tus interpretaciones?

B: Claro, pero de manera bien particular, yo creo que eso es como un valor que tiene este equipo, no solo en el equipo en el que estoy ahora, que es generar una especie como de consejo, y ahí yo creo que hubo una apuesta súper interesante de la Paulette porque fue ella quien inserto esto, es como tener trabajadores sociales de distintos orígenes, por eso te digo que es como un consejo, porque siendo todos del mismo lado no es un consejo, eso favoreció un montón para poder universalizar, como esa.

W: ¿Cuándo tú apelas a esta especie de consejo que hace este consejo?

B: Este consejo lo que hace es definir, cómo vamos a materializar el proyecto académico que tiene el departamento de trabajo social, cómo vamos a ser coherentes con la apuesta del perfil que creemos que tienen que tener los estudiantes de acá.

W: Y ahí ustedes definen los ejes todo eso ¿O no?

B: Sí.

W: ¿Quiénes participan en ese consejo?

B: Ahora lo del consejo yo lo nombro como metafóricamente, no es que tengamos reunión de consejo, sino es que funciona un poco así como, el equipo en el que estoy ahora somos súper diversos todos, no nos parecemos mucho en algunas cosas y en otras sí y ahí nos vamos nutriendo de manera constante y también discrepamos de algunas cosas, es importante discrepar en determinados abordajes, sobre todo en periodos de crisis como fue la toma, esto de sentirse parte de un equipo que toma decisiones y que define desde la diversidad que somos, también permite no entrar en pánico con una situación como esta, a mí me paso que este año en particular logre ver eso como un valor.

W: Ahora ustedes tienen la práctica profesional y paralelamente los estudiantes van desarrollando el proceso de investigación.

B: Sí.

W: ¿Cómo es ese proceso?

B: Tenemos el espacio de taller y en paralelo está el seminario de título, y la puesta en la escuela es lograr que el estudiante, durante ese año académico logre obtener su título, pero no todos los estudiantes tienen la capacidad para lograr esa apuesta, no todos, de hecho a mí me tocó reprobado una, por lo tanto no puede seguir con el proceso.

W: ¿Tienen que ir en forma paralela?

B: Idealmente, pero como eso no ocurre en todos los casos, hay algunos que continúan en el taller, porque se echaron seminario de título, pero sin embargo pueden terminar el taller y luego solo abocarse a la investigación pero lo que ocurre, es que terminando su proceso de manera no como

con la apuesta que idealmente tiene el proyecto, y eso tiene ventajas y desventajas y yo lo que suelo hacer en particular más que abonar ahí o que triste no más bien transmitir que cada proceso de formación académica, laboral, amorosa la que sea tiene su curso propio, si resulta que uno termine su proceso hasta el final bien, espero que eso le haya servido, pero también ahora esto lo digo cuando hay caídos, no lo digo al principio, eh tratar de instar a que el estudiante pueda terminar su proceso practico y luego pueda abocarse a la investigación, porque seguramente su estructura y su tiempo y su particularidad en este rato no le permite lograr esta idealidad, entonces eso lo obliga.

W: Tú hablas de idealidad ¿Por qué hablas de idealidad?

B: Porque hay algunos a los que les cuesta bastante lograr este objetivo y que sea significativo.

W: Porque es un proceso individual en ambos casos.

B: O sea ya no están en duplas, no están en grupos, por eso les digo cuando caen que los proceso de termino de formación son diversos, incluso logrando cumplir estas dos experiencias en paralelo, incluso así no podría poner al José Domingo y a la Fernanda como que su trabajo fuera de producción de trabajadores sociales aunque sean de la misma institución. Puede que a José Domingo le vaya mal en taller y se lo echó y va a tener que detener también el otro proceso, el engranaje que termina moviendo el motor es la investigación y cuando la investigación no puede cumplir esta apuesta, no se puede detener el proceso y eso implica un proceso de acompañamiento con el estudiante que es distinto, si es porque están conscientes que el motor es la investigación porque si no investigan no se puede titular, entonces aquí a lo que estamos obligados con los estudiantes, si les va mal, porque los tipos son flojos y no van a clases me da lo mismo si se lo echan, pero obliga a que esto que no se está moviendo se mueve de manera distinta, es lo que sostiene el proceso del estudiante, o sumarlo acá y que lleve el ritmo de lo interventivo y sobre eso el próximo año abócate pero no hagas tal de creer que aquí la cuestión es solo intervenir, porque tienden como a tener una frustración importante, hay algunos que hay que recogerlos y volverlos a sentar entonces en ese ejercicio de lograr motivar nuevamente al estudiante para que termine su proceso, bueno apelar a esto de que no todos pueden cumplir con esto, pero eso no quiere decir que no vayas a transformarte en trabajador social y por otro lado es también volver a las habilidades que cada uno tiene y cuáles son las competencias que efectivamente ha logrado formar y cuales todavía no y ahí yo creo que bueno ahí hay una pega que estamos haciendo y que hay que seguir haciendo.

W: Pero tú no guías la investigación.

B: No,

W: Y ¿Quién lo hace?

B: La profesora que está en seminario de título.

W: Y ¿Cuántos estudiantes tiene el seminario de título?

B: El mismo a nosotros somos en taller 3, somos 4 profesores de taller por lo tanto son 4 secciones y cada uno de nosotros tiene una dupla, trabajamos en dupla y de hecho hay dos evaluaciones que son conjuntas y yo tengo acceso a los procesos de investigación a los documentos, a los objetivos y mi dupla también tiene acceso a todo eso, entonces ahí también hay determinados momentos en donde es necesario mirar ambos procesos, como el del papel en el relato del estudiante.

W: ¿Qué evalúan ustedes?

B: ¿En los espacios en conjunto?

W: Sí.

B: Ahí tenemos hitos, el primer hito es el observatorio y el observatorio lo que busca ahí es generar una mirada del fenómeno finalmente, como cuál es el fenómeno que está generando estas manifestaciones problemáticas sobre las cual estas interviniendo, como que el punto está puesto ahí y en lo particular en la rúbrica lo que se va evaluando es si logran incorporar elementos del contexto, si su capacidad de análisis les permite poder llegar a alcanzar niveles de complejidad mayor en lo interventivo, es una serie de elementos particulares que podemos ir mirando entre lo investigativo y lo interventivo porque se nutren.

W: ¿Tú me podrías dar algún ejemplo? ¿Algún caso concreto?

B: De algún observatorio, a ver Colo- Colo fútbol más, es una apuesta desde el mundo privado, Colo- Colo fútbol más, es la cantera del mundo profesional la cantera es de dónde sacan los jugadores para que se transformen en profesionales, entonces tengo un estudiante que se incorporó al equipo psicosocial que trabaja con estos chicos y sus familias, entonces lo interesante de esta experiencia es que muchos de estos cadetes que son chicos de 14, 15, 16 años muchos vienen de regiones, de sectores periféricos de Santiago, entonces traen consigo todas las problemáticas que pueden tener un grupo de jóvenes que no necesariamente están vinculados a problemas de Colo- Colo, es posible que si no existiera Colo- Colo estarían en una institución del SENAME, lo que pasa es que Colo- Colo ve todo de la movilidad social, de lograr como plata rápido que se yo, de alguna manera termina negando muchas de esas problemáticas o no dándoles un lugar, como que no adquieren tanta relevancia, entonces en ese sentido la apuesta de intervención está puesta en cómo este espacio que es privado, que lo que le interesa es producir jugadores de fútbol que puedan jugar en su equipo que después puedan vender, como este equipo psicosocial pueden abordar todas las temáticas que pueden perjudicar el negocio finalmente, no en otro ámbito como lo sería un programa del SENAME que se busca que no se vulneren los derechos de la infancia, que si se vulneraron se reparen, esta puesto desde otro lugar en cambio acá no, y hay que explicitarlo, pero no explicitarlo a tal punto que coarten que este niño se pueda transformar en jugador profesional, ¿Se entiende no? Entonces en el espacio del observatorio lo que hicimos fue ver la apuesta de ella es cómo trabajar con las familias este tipo de temáticas desde una dimensión promocional y preventiva no intervenida, porque si ocurre una situación muy compleja hay que derivar, en ese sentido fue interesante porque el equipo psicosocial se ve enfrentado a realizar un ejercicio para lo que no tienen financiamiento como sería un proyecto SENAME, sino el mismo financiamiento que tiene Colo -Colo fútbol joven como una escuela de fútbol finalmente pueden destinar recursos profesionales para que aborden este tipo de situaciones, muchos chicos que viven afuera y viven todos juntos en una especie de residencial, en donde no están sus familias, donde también se están dando cuenta que donde no hay familias comprometidas el futbolista no va a surgir nunca, como que ahí el lugar de la paternidad fueron eligiendo un montón de elementos interesantes en su observatorio, la paternidad, la vulneración de derechos graves.

W: Y a partir de un diseño de una intervención propiamente tal, ahí aparecen las problemáticas que ahí se constituyen como un objeto de investigación, y ¿Cómo siguen este proceso? ¿Siguen profundizando en esta investigación siguen trabajando en esta estrategia de intervención?

B: Sí eso es lo que hizo ella, trabajando con las familias relacionadas, con habilidades parentales y ese tipo de cosas y en términos investigativos está logrando levantar como la configuración de las familias que participan en este espacio, tienen determinadas características que garantizan o no que si existen situaciones de vulneración que si existe cierta precariedad, que puede impedir que este cabro se transforme en futbolista se pueda abordar, o sea como anticipo.

W: Hay una vinculación en todos los temas, hay un eje que es la parentalidad, la familia.

B: Claro es interesante porque se escapa de lo que típicamente son los espacios de práctica y eso lo hace interesante porque lleva esos temas que siguen estando en un espacio privado.

W: Ese es un hito ¿Cuál sería el otro hito?

B: El otro hito viene después, en el primer hito donde nos encontramos con la dupla que está a cargo del seminario evaluamos que se yo, y luego viene un proceso de plan de intervención ahí nos separamos con la dupla, no nos encontramos en un paseo en común, por el lado de taller los estudiantes formulan un plan de intervención, con objetivos, con metodología con todo lo que tiene un plan de intervención, lo implementan y luego dan un informe de avance que es donde estamos ahora, luego de eso viene un informe final y con ese informe final aparece otro espacio de hito que nos encontramos de nuevo con la dupla pero para la parte final, qué es lo que ocurrió en un principio y qué ocurre ahora, pero en un tiempo bastante acotado.

W: ¿Construyen de nuevo el mismo informe?

B: No construyen nunca un mismo informe, de hecho el observatorio es una evaluación oral y yo creo que ahí.

W: No hay informe escrito.

B: No.

W: ¿Y al final?

B: Esta el informe de taller y el informe de seminario de título.

W: Ya perfecto.

B: Y así se conjugan.

W: Detrás de esa puesta que ustedes tienen ahí ¿Cuál es la hipótesis detrás de eso?

B:Cuál es la hipótesis de trabajo, a ver.

W: Porque detrás de eso hay una comprensión del ejercicio de profesión para mi gusto, hay una forma de aproximarse a ver como transmitir el ejercicio también de la profesión.

B: Yo creo que la hipótesis esta puesta en que la tensión entre la teoría y la práctica para el trabajo social pueden conjugarse pueden dialogar, yo creo que esa es la hipótesis en el fondo y eso no

ocurre de manera armónica y no creo que el estudiante sepa eso y no creo que llega el momento en donde esto va a ser armónico y lo que estoy pensando va a operar igual a como lo estoy pensando, en el fondo en el ejercicio humano del querer transformar algo ocurre así estoy pensando y luego de eso me encuentro con un montón de tipos y tipas que pensaron eso y que lo fueron intelectualizando y eso me ilumina para hacer pero no es que lo que me pasaba con muchos estudiantes del taller uno de tercero, el cómo operacionalizó la teoría traer a través de las disciplinas como por ejemplo el trabajo social, mostrarles como por aquí puede encausarse aquello, pero no es que esto vaya a transformarse en algo que puedas mirar, entonces como que en ese sentido la hipótesis de que se pueden conjugar, de que están en tensión, de que hay momentos en los que se generan armonía, y esta armonía se encuentran en los espacios evaluativos comunes y quien no logra conjugar ambos espacios no logra la armonía en el momento en que se necesitaba la armonía o de esa tensión y hay algunos que no logran nunca encontrarlo.

W: ¿Y esos que no logran conjugarlos nunca?

B: Hay que incentivar que lo logren.

W: ¿Y si no lo logran?

B: Reprobaran seminario o taller, o ambos, sería tener un estudiante que no entendió nada pero en general yo no me he encontrado con ninguno de esos, porque siempre hay corta fuegos anteriores, pero ahí el tema de las competencias en fundamental, que te falta, que no te falta, si te falta eres capaz de lograrlo en estos meses y si no lo logras devolverte porque no lo lograste y darle de nuevo, como que este proceso de taller 1, 2 y 3 te va dando una perspectiva de la comprensión de la formación que a la larga se traduce en esta conjunción de investigo, hago e intervengo, lo logro no lo logro, que me falta, y si me falta algo estar consciente de que me está faltando, y no tener miedo de mostrarse en falta, yo trato de mostrar eso que si hay algo que no sabes, no lo sabes porque no fuiste a clases, porque no tomaste apuntes por qué no lo sabes, pongámosle realidad a la cuestión, en muchos casos es lo que te contaba antes de vamos a buscar el cuaderno de métodos, tráigalo, es que no sé dónde está, ahí es problema suyo, yo intento mezclar un montón de cuestiones y es así como buscamos sistematizar su proceso de formación, cada uno de sus cuadernos es el material que usted tiene para sistematizar su proceso de formación y que logre ver qué tipo de trabajo social va a hacer usted o quiere ser.

W: Hay alguna cosa que yo no te haya preguntado que te gustaría destacar de este proceso, por ejemplo hay alguna vinculación con el mundo de trabajo por ejemplo, alguna intencionalidad para que el estudiante quede inserto en alguna institución, quede contratado, está pensada así esa práctica o no está pensada así.

B: Ahí tenemos diferencias en el equipo, hay algunos integrantes del equipo que tienden a explicitarlo en el equipo, si usted lo hace bien puede quedarse trabajando, yo en particular trato de no generar esas expectativas, porque primero me pasa que cada año que pasa me cuesta más moverme de esa lógica de esa expectativa, porque cada vez que puedes mostrar bien tu trabajo como pasa desde el mundo laboral vas a poder ser considerado o considerada pero tienes que mostrarte, si tú quieres quedarte trabajando ahí porque te gusta ese ámbito dale, pero si estás haciendo tu practica y no te gusta el lugar y hay posibilidades que te contraten piénsalo y no es como decir haz esto o no, es como de nuevo lo mismo trata de estar consciente de las decisiones que

tomes y sus consecuencias no desde esa lógica sino que tipo de trabajador social quiero ser, donde quiero trabajar en que ámbito y donde no quiero trabajar también eso sobre todo estos del taller tres si hay estudiantes que no son explícitos en eso yo tiendo a que lo expliciten porque se van dando cuenta también en sus experiencias anteriores, porque trabajaron con infancia pero les carga trabajar con infancia y no porque no les guste los niños porque hay más detalles de la cuestión, a mí me encantan los niños y no sé qué pero trabajar con infancia vulnerada es complejo, me cuesta, otros llegan al punto que comienzan a generar un análisis crítico del ministerio de justicia, del SENAME, de las instituciones colaboradoras y si llegas a ese punto y no te gusta tienes bastante nivel de análisis que te permite sostener tu decisión, pero si me vas a decir no me gustan los niños porque meten bulla, saltan y no sé qué o sea tú eras igual.

W: O porque el centro de práctica no me gusto, ¿Aparece eso?

B: También aparece.

W: Todos lo eligieron.

B: Parece, o sea para ver criterio de realidad, porque si la institución no te gusta porque tu jefa es muy mandona y está todo el rato mirando lo que estás haciendo, bienvenido al mundo del trabajo, porque uno no sabe qué tipo de jefatura vas a tener hasta que la tienes, aunque hay cierto grupo de estudiantes que le digan todo lo que tienen que hacer, cuando empieza o termina algo entonces no puedo yo predefinir o ir como si fuera un pollito a protegerlos, trato de no hacer eso, como que puede ser un poco perverso a la larga, porque después cuando termina el proceso y comienza el año siguiente que son un par de meses más ya no va a estar el profe ni nadie que te va a acompañar cuando pase algo, vas a tener tu que enfrentar eso y echar mano a todas las habilidades que has desarrollado para poder enfrentar una situación compleja, no solo con las personas con las que vas a trabajar, sino también con las orgánicas que tienen cada una de las instituciones, ojala que en este proceso donde estas entre cautelado, acompañado, supervisado como quieras nombrarlo, te puedo colaborar en eso, puedo mostrarte o anticiparte determinadas situaciones que puedan ocurrir, porque tengo oficio en eso, pero hay situaciones que no puedo anticiparte nada, porque no sé cómo funciona esa institución, y necesito que tú me cuentes para ir armando una mirada como se hacen los equipos, pero sipo hay algunos que les gustaría quedarse trabajando en determinados lugares, pero yo particularmente no los intención, porque si no ocurre no quiero hacerme cargo de que eso no ocurra.

W: Pero la práctica profesional no tiene esa intencionalidad tampoco como escuela.

B: No la tiene.

W: Alguna cosa que no te haya preguntado, porque no quiero aprovecharme de tu tiempo.

B: Yo soy súper parlanchín igual.

W: No, no ha sido súper interesante escucharte, clarificador también, algo que no te haya preguntado que te gustaría rescatar.

B: A ver lo de la didáctica, como que yo soy un trabajador social que tiene pendiente la tesis del magister en pedagogía, pero yo decidí como formarme en lo pedagógico, porque la pedagogía del trabajo social nos falta, como que nos falta y no porque no hayan existido apuestas en ese sentido,

yo tiendo a no inventar el hilo negro o la pólvora, sino más bien entendiéndolo de cómo voy a abordar ciertos contenidos de manera tal que el estudiante como te contaba antes pueda hacer uso de lo que sabe y tener súper claro lo que no sabe, como eh.

W: O sea tú dirías que hay principios básicos que nosotros podríamos tener en términos de una pedagogía propiamente tal.

B: Una didáctica, o sea yo creo que en este magister de pedagogía yo me metí con puros profes de colegio, todos mis compañeros eran profes de colegio, directores, jefes de UTP, orientadores, profes de matemáticas, de todo, pero su lógica de didáctica es distinta a la nuestra, sus mapas de progreso y el currículo y todo lo demás es como una suerte de tecnificación del ejercicio pedagógico, que en un sentido es clarificador para definir cuándo empieza o termina algo, pero también tiende a atrapar muchísimo en este caso en la formación de docentes de educación primaria, secundaria, en el cumplimiento de determinados logros, entonces es como forzar el logro, hasta que lo consiga el estudiante si no lo consigue empiezan a aparecer todas estas valoraciones de la mediocridad, del que no puedo, del que no sé cuánto, entonces creo que el ámbito del trabajo social hay un movilizador vocacional que es lo que sostiene que alguien quiera estudiar trabajo social, y eso implica el conjugar elementos de la filosofía, de la historia, de la sociología, de la teología en el caso de estas dos universidades, y también del trabajo social, entonces como eso que es nuestro saber disciplinas se va conjugando con un montón de ámbitos del conocimiento y se articulan, más allá que en el segundo año tenga lógica, epistemología y no sé qué más, no significa que el estudiante vaya a conjugar todos esos elementos, eh entonces por eso es la conjugación donde se generan las síntesis de todo eso es en el espacio de taller y eso implica como traer muchos de esos contenidos y obligarnos, yo me obligo también ahora ya menos, pero de tener todos los programas de los otros cursos, para poder mirar cuales son los enfoques que les están dando cada programa, eh y en términos pedagógicos, ser muy recursivo yo creo que ahora al menos en ese ejercicio pedagógico yo me encuentro en una fase de ser muy recursivo, porque me interesa que se anclen algunas cuestiones básicas, por ejemplo en el diseño y operalización de proyectos es importante que un estudiante o un recién egresado se pueda hacer valer en un espacio profesional, o sea y si tuviste ese ramo y no entendiste nada o lo pasaste a medias, ahora dale porque ahora tienes que implementar un plan, diseñarlo, el tiempo en el que se hará, el tipo de evaluación, por ejemplo el estudiante que apuesta por la educación popular, y mucho de ese instrumental es positivista, encuestas y encuestas, entonces mostrarles esto es como el agua y el aceite, a menos que esta encuesta la instales dentro de un proceso que tenga otro instrumental en donde le permitas al sujeto ser parte del proceso, sino no es educación popular, no me hables de educación popular si solo harás esto, no te estoy retando solo te estoy mostrando que no conjugan, o si te estas parando desde la teoría del sistema, no puedes estar pensando que este grupo de las mujeres de abriendo caminos se van a emancipar a tal punto que vayan a la cárcel a sacar a sus hijos, no conjugan la teoría del sistema apunta a otra lógica del sistema social, ahí yo creo que fue una apuesta súper interesante generar esta especie de universalidad de los profes para que cada uno vaya trayendo sus propuestas epistemológicas, políticas, académicas y en el encuentro se conjuguen más que se vayan repeliendo.

W: Bueno en realidad agradecerte, a lo mejor después te vuelvo a molestar otro poquito más, agradecerte en realidad el tiempo, la paciencia de estar aquí.

B: Yo disculparme por la alargar la conversación.

W: No de verdad ha sido interesante la conversación, ilumina el trabajo que uno hace, yo encuentro que con el tema de la práctica nosotros jugamos mucho, con lo que es la formación que realmente traen, el ejercicio de nuestra profesión de otorgarles un sentido, y es un tema que siempre me ha motivado mucho y es un tema que me he dedicado durante años ya y generar una propuesta y ahora estoy en una época de sistematizar todo eso, gracias.

ENTREVISTA N°8

W: ¿Con qué relacionas la práctica profesional, en el contexto de la formación?

ML: La Práctica Profesional está en directa relación con un proceso de evidenciar las competencias profesionales adquiridas por los estudiantes a lo largo del proceso de formación. Se supondría que es un momento y espacio en el cual se desempeñan como profesionales en formación.

En ese sentido, es un momento de cierre y validación de la formación adquirida durante toda la carrera por parte de los estudiantes.

Sin embargo, en la experiencia desarrollada hasta ahora, la involucración de los estudiantes en ese procesos la más de las veces se desarrolla atendiendo al patrón de Prácticas intermedias: con un rol más pasivo, a la espera de instrucciones y requerimientos; algunos no se asumen empoderados como cuasi profesionales en esta Práctica.

W: ¿Con qué relacionas la supervisión de la práctica profesional?

ML: Claramente con la reflexión en la acción. A mi juicio la supervisión de esta Práctica requiere ser un espacio de problematización de la experiencia de ejercicio cuasi profesional que desarrolla el estudiante así como del contexto institucional y de políticas sociales en que ésta se lleva a cabo.

Según mi opinión, la supervisión de práctica profesional debiera constituir una oportunidad y un ejercicio sistemático de reflexión del quehacer profesional, que pudiese alimentar la discusión disciplinar; o al menos la motivación de los estudiantes por aproximarse a esa discusión disciplinar.

Pero me ocurre lo mismo que con el imaginario de Práctica profesional: estimo que la más de las veces estudiantes, y ahora docentes, nos vemos atrapados en una fase descriptiva de la experiencia de práctica; donde quedamos en la encrucijada de cumplimiento de fechas, pasos pre-diseñados que no se ajustan tan flexiblemente a la experiencia de facto como los ideamos. Las motivaciones del estudiantes son: asignación de Centros; mejora de las condiciones institucionales de los Centros de Práctica; información acerca del calendario de trabajo 'académico'; ponderaciones de las calificaciones; procedimientos de evaluación. Por su parte, el docente se deviene en dar respuesta a esas aspiraciones y generar espacios de reflexión entre los estudiantes respecto de su quehacer; empero, el período de inserción pareciera extenderse exageradamente para encontrarse luego con la búsqueda desesperada de elaboración de los Planes de Trabajo por parte de los estudiantes; para luego caer en un rápido intento por acompañar metodológicamente las iniciativas e intervenciones sociales que ellos desarrollan, aterrizando bruscamente en el cierre de semestre y el requerimiento por elaborar una reflexión en torno a lo desarrollado.

W: ¿Cómo supervisas a los estudiantes?

ML: La propuesta Escuela supone espacios de supervisión individual a requerimiento o demanda de los estudiantes, y algunos momentos de encuentro grupal. La verdad es que el requerimiento de parte de los estudiantes es casi inexistente, salvo que se encuentren con alguna dificultad en la relación con su superviso/a de terreno.

Entonces frente a ello, lo que busco es tener encuentros periódicos individuales con cada uno de ellos, de modo de revisar la marcha del proceso, orientar metodológicamente, e intentar en conjunto con ellos distinguir el tipo de trabajo social que están realizando y descubrir las razones o fundamentos que están detrás....Lo que busco allí es que se pregunten por qué y para qué están haciendo tal o cual trabajo: que diluciden cuáles son los sentidos de esas intervenciones, a qué trabajo social refieren, qué elementos del contexto inciden en que se hagan de tal o cual modoPero la verdad es que generalmente, las dos primeras tareas copan el espacio de supervisión. Ello se exagera más aún cuando hay dificultades en los centros de Práctica y se requiere generar cambios de estudiantes y/o ajustes en los acuerdos con las instituciones. Particularmente este año es lo que ha sucedido y el tiempo compartido con los estudiantes ha sido especialmente dedicado a esos menesteres.

Este semestre, por haber existido varios casos que requirieron cambio de Centro de Práctica y además, por características y contextos institucionales, una lenta incorporación, me centré en el desarrollo de una supervisión individual más que grupal.

W: ¿Incorporas recursos de apoyo?; ¿De qué tipo? ¿Podrías describirlos?

ML: Sugerencias bibliográficas acerca del tema que los estudiantes trabajan. Pensé este semestre en invitar a los estudiantes a desarrollar un portafolio digital...pero luego lo dejé de lado por factores de tiempo mío y de los estudiantes. Pero, me parece que podría ser un muy buen producto final.

W: ¿Qué sugerencias realizarías en este punto?

ML: Pienso que podríamos tener una página de la Práctica profesional, pero una buena. Donde se encontrasen: recursos bibliográficos; recursos metodológicos del tipo Caja de herramientas; espacios de intercambio de opiniones; para contar experiencias; etc. Compartido para todos los grupos de Práctica y donde cada grupo tuviese un sitio propio.

W: ¿En qué medida facilita la inserción al mundo del trabajo social profesional?

ML: La verdad es que no creo que tenga mayor incidencia. Nooo. Tal vez cuando uno ha trabajado especialmente con un estudiante temas de apresto laboral porque ha detectado que hay dificultades en ciertas habilidades relacionales o de adecuación al contexto. Tal vez...pero creo que no incide directamente. Al menos como está pensada y se desarrolla la práctica.

W: ¿Por medio de la práctica, logran insertarse laboralmente?

ML: En varios casos a lo largo de estos años efectivamente han logrado inserción laboral. Ello depende también de las instituciones, en el sentido que cuando son instituciones que administran programas que requieren equipos grandes, siempre están observando a los estudiantes durante su desempeño y luego son llamados, conforme a su rendimiento, a incorporarse laboralmente. En otras ocasiones han logrado tener trabajos temporales y esporádicos en los mismos centros de Práctica, de acuerdo a lo que les permite el financiamiento institucional. Pero ello también les ayuda luego a

insertarse laboralmente de modo más estable: en el programa o Unidad de al lado, en la fase II del mismo programa, etc.

W: ¿Qué sugerencias o recomendaciones realizarías al respecto?

ML: Me parece que una cuestión que debemos abordar en la formación es justamente el apresto laboral. Ya tenemos el diagnóstico de la debilidad en competencias blandas de las nuevas generaciones, en general, y de nuestros estudiantes, en particular. Entonces estimo que paralelo a la práctica o antes, requeriríamos abordar este apresto en talleres (más de 1) sistemáticos. Tal vez puede ser en la misma práctica...lo que me temo es que nos reste tiempo justamente para generar espacios reflexivos.

Siento que eso es lo que nos ocurre: el tiempo es tan corto en el semestre y la asignación de horas de trabajo que tenemos con ellos que cuando buscamos mejorar o profundizar un aspecto, queda en desmedro otro.

Recuerdo que años atrás justamente trabajamos un par de sesiones de talleres de apresto laboral justamente en el contexto de las Prácticas....

Desde el otro lugar, parece que si se busca estimular la empleabilidad vía Prácticas, se requiere que la Escuela establezca Convenios, que sean letra viva no muerta, con Centros de Práctica. En el sentido de estrechar una relación con los empleadores: ofrecerles servicios de perfeccionamiento a sus empleados, ofrecer servicios de investigación y estudios, seas sólo desde profes y/o con estudiantes de Seminarios; estar en conversación permanente con ellos respecto a los requerimientos de formación, etc. De este modo se va generando una cierta alianza y mejorando la credibilidad que ellos puedan tener en nuestra propuesta de formación.

W: ¿Qué sugerencias realizarías, en vistas a mejorar las prácticas?

ML: Bueno, primero extendería el período de práctica profesional a 2 semestres claramente.

Segundo pensaría en que tenemos que revisar a profundidad los programas de práctica. O sea: qué esperamos que suceda y cuál es la ruta que proponemos para que ello ocurra.

Ligado con ello: cómo evaluamos: qué evaluamos y de qué modo. Si tenemos más claro lo anterior (y consensuado, porque creo que muchas veces ese es el problema), tendremos mayor claridad acerca de cuáles son los productos y cuáles las evidencias de ello. Creo que a veces, tal vez por no ser profesores de formación, pensamos primero en las evidencias: qué Informe pedimos, qué Pauta o Rúbrica usamos...etc. Sin discutir en mayor profundidad qué espero que se logre en el proceso del estudiante, en su aprendizaje con la práctica, y luego veré entonces de qué modo obtengo evidencias de ello y con qué criterios valoro eso.

En la misma línea, creo que hay que remirar el rol docente y el espacio de supervisión: qué es necesario hacer en él, en función de lo anterior. Cuánto tiempo necesitamos para eso (este es un temor, porque creo que el tiempo asignado es muy poco: demoro app 6 horas en supervisar a todo el grupo...y agotada donde las últimas serán las que reciban tal vez menos calidad).

Requiere dinamizarse ese espacio de supervisión... (O tal vez somos nosotras las que llevamos demasiado tiempo en esa tarea...).

Asimismo también los espacios de intercambio docente. A mi juicio allí se reproduce lo que nos ocurre con los espacios de supervisión y/o taller con los estudiantes: se transforma en una descripción...que la más de las veces es infértil porque se describe lo que ya se describió en la reunión anterior y en la anterior a ella: 'tengo una estudiante en X programa; allí debe trabajar con tal cosa, se ha desempeñado...'. Estimo que ese ya no es el espacio para ello. Pienso que hay algo que cambiar en nuestras mentalidades, porque muchas veces la reunión ha estado planteada para ver o definir ciertos temas, pero al momento de pedir la opinión, los docentes son recurrentes en contar la panorámica de la situación de sus estudiantes.

Finalmente, creo que la descripción (para profes y estudiantes) está bien. Es necesaria. Es como delimitar dónde estamos y en qué parte del mapa estamos partiendo. Pero habría que pasar a una descripción reflexiva (qué está involucrado en lo que hago, por qué ocurre de ese modo, qué factores inciden, etc.) y luego una reflexión interrogativa (preguntarle a la práctica desde los referentes conceptuales; problematizar).

Entrevista N°9

W: María Angélica Rodríguez UCSH, que tú me contaras bien abiertamente como tú vas supervisando a los estudiantes.

MA: Bueno en realidad, o sea a ver tenemos la dos instancias, las del taller y la supervisión individual. Y la supervisión individual, en general yo la he dejado un poco a petición y voluntad, eh o bien si hay algún problema o cuando yo noto alguna dificultad también, o sea un poco el caso de valentina que me ha requerido a veces un poco más de supervisiones.

W: ¿Dificultades de que tipo?

MA: No, las dificultades que tuvo en el centro de práctica digamos.

W: Ya...

MA: De relacionamiento en fin, eh yo creo que eso también es una buena instancia para reflexionar sobre la práctica por lo menos yo lo he podido apreciar así, obviamente hay algunos con los que yo tengo, algunos estudiantes, que tienen un espíritu bastante más crítico que con eso se facilita.

MA: Hay algunos con los que puedo tener conversaciones de 2 horas que me pasa un poco con Gonzalo Quintero, otros que son cosas más puntuales, las supervisiones para mí son una oportunidad, un poco para conversar que está haciendo, como lo está haciendo, eh muchas veces me pasa que justo con ellos busco materiales en el mismo instante, agarro la silla y les digo siéntense al lado mío, de verdad y comenzamos ¿En qué tema está usted? embarazo adolescente y empezamos a buscar que materiales hay, porque yo creo que tienen una dificultad para buscar materiales teóricos que les puedan servir como para reflexionar sobre la temática concreta en la que están interviniendo y también para buscar voces críticas, entonces por ejemplo me siento con cada uno, ya primero preguntarles que es lo que está haciendo, como le va, si está contento si no, por donde siente que tiene los mayores desafíos o déficit y después buscamos materiales, muchas veces les sugiero

materiales, tengo bastantes cosas de trabajo social, les sugiero textos, otras veces busco con ellos textos, eh que se yo en internet de repente en el google académico y se los reenvió ahí mismo, porque están sentados conmigo y ya lea busque por ejemplo en el plano del envejecimiento, tengo un estudiante que está trabajando en eso, yo sabía que en la perspectiva había un montón de artículos sobre el envejecimiento, tan tantos se los mande todos al estudiante, porque no buscan, y hay otras personas que ya están en los temas de exclusión social, yo había buscado trayectorias de jóvenes porque a veces siento que les faltan claves para buscar en internet, entonces eh lo hago a veces con ellos y algunas veces se sorprenden porque hay tanto material, por ejemplo Gonzalo que está trabajando con jóvenes de esquina ya trayectorias de exclusión, ponemos biografías de exclusión, y me empiezan a aparecer autores, otras veces alguien me da datos y me mandan y les entrego ahí mismo, que se yo 3, 4, 5 PDF, eso como por el lado de la supervisión.

W: ¿O sea tú dirías que la supervisión sería una instancia para aportarle nuevas claves para una coyuntura de la realidad?

MA: Sí, o sea yo creo que la supervisión individual digamos, como lo he hecho yo, me sirve para, bueno porque les puedo hacer una atención más dedicada a cada uno, porque cuando lo hacemos en el taller grupal, ahí te voy a contar un poco la sensación que yo tengo porque la gente expone su tema y se desvincula un poco del resto y muchas veces hay cosas que entran un poco más en el plano personal y que los aburren, y que es la realidad de tal persona y que está en tal centro de práctica, por esto yo prefiero que en algunas ocasiones entonces las supervisiones individuales, porque ahí puedo ir con cada uno, lo que pasa es que el tiempo es poco, pero con cada uno viendo usted está en envejecimiento ¿Qué está haciendo? ¿Qué está haciendo en el programa? ¿Qué trabajo está haciendo? ¿Cómo se tomó el plan de acción?, retroalimentarle los informes, todo eso lo hago en la supervisión más individual, detallada, de hecho una estudiante me dijo que le había mostrado a un amigo el informe que le entregue y le había dicho que le pasaba a la profe porque las coma, los puntos que espero que me digan por política pública, cual es la política pública.

W: Ya sigamos entonces, usted me estaba diciendo como supervisaba a los chiquillos.

MA: Sí, bueno ahí tomar en el fondo a cada chiquillo en su particularidad, en la temática en la que está interviniendo, eh como te decía que abarca muchas cosas, porque primero lo que primero les pregunto en realidad es como lo están pasando en su práctica, o sea como lo están viviendo si se sienten contentos si no, que están haciendo y después de eso empezamos a trabajar un poco más los contenidos y los contenidos un poco a partir de los informes como te decía o sea esto o sea es un tema de ir viendo.

W: Cuando dicen bien pasan a los contenidos y ¿Si te dicen mal?

MA: No porque empezamos a trabajar, porque que cosas están haciendo, o sea es que claro no es que sea tan mecánico, yo creo que es una conversación, pero en general primero partimos con eso, pero después por ejemplo si es a propósito de que hay que elaborar un informe entonces empezamos a ver los puntos del informe, o yo les pido un informe ellos me lo entregan y yo tengo que retroalimentarles ese informe o devolverles ese informe y ahí tenemos que empezar a ver entonces todo el tema más de la problemática que están trabajando, los diagnósticos que utilizaron para hacer sus planes de intervención en el caso de la práctica profesional eh es que ahí va de todo los aspectos más de que se yo de diagnóstico que utilizaron para fundamentar la fundamentación más teórica

desde donde se basan para trabajar eso, busco materiales con ellos en las distintas temáticas en las que están interviniendo, busco críticas buscamos políticas sociales, o sea igual les doy las tareas porque ellos tienen que hacerlo, pero de repente dicen no, no hay, no encuentran, entonces eh es un trabajo que caso a caso hay que ir buscando armando sus artículos, los busco con ellos como te digo, se los entrego ehm, después también los hago exponer en taller más colectivo, acá a uno lo he hecho exponer la realidad de la infancia, del adulto mayor, o de la maternidad adolescente o de la violencia intra familiar, tienen que conocer el tema, cual es la situación de la infancia eh, la legislación que hay las políticas sociales y después les he ido pidiendo también pistas para también, por ejemplo ahora pistas de reflexión sobre la práctica y esas pistas pueden ir, las ordenamos un poco en base a tres cosas, pistas sobre la temática en la que están interviniendo, que cosas le llaman a ellos la atención sobre el tema del envejecimiento por ejemplo, una pista de reflexión se los decía a las chiquillas que expusieron la semana pasada ponte tú expuso una del envejecimiento, yo espero que las pistas de las reflexiones sobre la práctica vayan en torno al eje eh más teórico por ejemplo, si yo voy a hacer una crítica tiene que ser una crítica fundamentada y poder decir se trabaja aquí desde una perspectiva de fomentar un envejecimiento activo, autónomo, no o más bien hay una perspectiva de un sujeto más dependiente que se le realizan los proyectos, que es más o menos la crítica que hacía la estudiante, entonces para que esa reflexión en torno a la temática propiamente tal del adulto mayor la pueda fundamentar más teóricamente, fundamentar más desde las políticas sociales, que críticas se le pueden hacer a las políticas sociales, que aciertos tienen las políticas sociales también en esa temática, y también respecto del escenario de intervención propiamente tal, a medida que puedan eh hacer una reflexión, hay algunas que de repente ponte tú, no se reclaman no que este equipo, por ejemplo el conflicto que hubo en Laura vicuña que es un equipo que se desarma que se yo, que en vez de quedarnos en la anécdota de la mala onda uno tiene que leerlo en clave bueno en qué escenario hoy día se está haciendo la intervención social, proyectos a corto plazo, en equipos extremadamente, con altos niveles de rotación de sus profesionales, inestables eh eso atenta contra el trabajo de los usuarios pero también contra el propio equipo porque uno también tiene que entender un malestar institucional, en el marco de proyectos que se van a terminar que no hay seguridad laboral, precariedad laboral, entonces también uno trata de dar esas claves para leer lo que están leyendo los chiquillos desde una perspectiva más amplia y que no sea oh es a mí la que me toco la mala suerte de trabajar en esa institución porque resulta que si empezamos a mirar en los otros espacios más o menos se repiten las mismas cosas, las fundaciones también están sometidas por ejemplo a la tensión de como articulan sus miradas más teóricas metodológicas con la necesidad de participar en licitaciones y ganarse proyectos, porque o sino no pueden seguir viviendo, entonces les exige que el caso de las tres que están en cerro Navia, ajustar sus discursos y todo a eh los discursos más oficiales para poder ganarse un proyecto, eso también yo encuentro es motivo de reflexión, hay algunos también que siguen más allá, otros que no lo ven mucho, pero yo les trato de entregar esas pistas, por ejemplo en el tema de la maternidad eh adolescente eh yo he escuchado hartas críticas que de repente uno las escucha por otros lados, sobre todo el tema del “juvenecido”, ya jóvenes que se han matado en protestas y todo pero también unas formas de "juvenecido" a medio filo es la omisión que tiene la política en términos de la prevención del embarazo adolescente concreto, bueno eso no está que puedan fundamentar desde ahí una reflexión, que puedan también les estimulo mucho en términos metodológicos de cómo salir de como...

W: si tú pudieras decirme cuales serían las claves para producir un proceso reflexivo en los estudiantes.

MA: ay que difícil, las claves, no sé yo creo que tomar la experiencia de cada uno, tomar esa experiencia y a partir de esa experiencia empezar a ver que materiales necesito yo de todo tipo para poder comprender y hacer e intervenir mejor en ese contexto determinado, que eh que artículos que teorías me pueden iluminar para comprender la problemática quien ha escrito de eso, eh quien ha intervenido de otra forma, más que quien como puedo intervenir de otra forma para obtener mejores resultados eso yo también he tratado de hacerlo porque me he dado cuenta que los chiquillos repiten esquemas súper autoritarios, como que no buscan y no se atreven a hacer otras cosas, que rescaten un poco más las vivencias con las personas que están actuando entonces tienden a perpetuar siento yo a veces eh un tema más dominación en torno por ejemplo de la maternidad adolescente, eh tienen que ser capaces chiquillos de que las personas se puedan expresar y también poder decir estoy ataca con esta idea de tener una guagua, porque uno tiende a pensar que la maternidad es maravillosa y la pobre que se siente que está pasando pésimo que se va a fregar su vida no tiene cabida un discurso así en el marco de un taller en donde en el fondo es como que hay una mirada, no sé de la maternidad como una cosa tan maravillosa que eso no tiene cabida, tiene que tener cabida eso entonces procurar que metodológicamente también lo incorporen, yo creo que tomar a cada chiquillo ir viendo teóricamente metodológicamente pueden pensar mejor en ese espacio que están interviniendo, intervenir mejor, eh e identificar claves que permitan comprender no sé esa problemática en el chile de hoy, como esa intervención, como se están haciendo las intervenciones que limites tienen las intervenciones, o sea cuando decíamos esto de las coordenadas socio históricas me refiero a eso, como en qué contexto y que es lo que están haciendo las políticas y uno viendo que hay similitudes en todo, todo está atravesado por políticas focalizadas que tienen las mismas dificultades, por equipos que están viviendo las mismas precariedades, eh inestabilidades en fin, intervenciones a corto plazo, entonces, yo diría que es eso, tomar cada problemática, eso es el espacio más de supervisión individual, y en lo colectivo yo creo que también es sacar conclusiones digamos donde, cada experiencia individual pueda ser leída de manera más amplia, porque bueno es lo mismo que conversamos para violencia, está viviendo el mismo fenómeno o lo que está viviendo usted también se está viviendo ahora, cual es la realidad donde está usted, hay una de planta y somos 3 de no sé qué, entonces ya precariedad en los equipos, intervenciones cortas, eh o sea se tienden a repetir un montón de cosas, entonces yo igual siento que es insuficiente el tiempo para cada uno, porque son 20 minutos, no es media hora por estudiante, la práctica son 3 horas semanales, uno tiene 8 tienes menos de media hora, entonces tampoco es demasiado lo que se puede hacer, pero por eso trato de hacer.

W: Ahora que sugerencias pensando como en las mejoras, que sugerencias tú harías en concreto para mejorar esta forma de trabajo que tenemos con los estudiantes.

MA: Yo creo que uno tiene que dedicar más tiempo a cada estudiante, yo pienso que también podemos optimizar eh, a lo mejor algunas cosas que son transversales a todo, un tema base como el autocuidado, pero ahí creo que podemos elaborar eh, siempre pensamos que ayudaría a los talleres un poco lo que ha hecho la Ana María Contreras eh que ciertos materiales sean transversales a la experiencia docente, sean temáticos como de otro tipo actitudinales, como por ejemplo hay que trabajar habilidades blandas, creo que necesitamos, tener por ejemplo, hay eso se hizo pero a lo

mejor uno lo puede ir agarrando y armando un manual, que no se diga para trabajar las habilidades blandas con los chiquillos tener 3, 4, 5 sesiones porque ese es igual un tema que se ultra repite, eh o sea las dificultades para plantear las incomodidades, yo creo que ese es el tema central de las prácticas, más de las intermedias pero también de las profesionales.

W: ¿En qué sentido?

MA: Lo que te contaba el otro día, los estudiantes están aburridos en los centros, pero resulta que no sé qué, nunca hablaron con la supervisora para decirle que estaban disconformes y hablan con ella entonces se les soluciona el problema y llevan dos meses pidiéndome cambio como que aquí no había nada que hacer, entonces para mí eso forma parte del desarrollo de habilidades blandas, asertividad, atreverse a hablar, eh el tema del comportamiento dar aviso de un conjunto de cosas que se han ido perdiendo, dar aviso si uno va a faltar, que uno siente que hay que reforzar, pero también pueden haber algunos, eh podemos tener como materiales para trabajar temas más globales, eh temáticos, que se yo perspectiva de derecho, perspectiva de género, autocuidado, eh yo creo que también hace falta traer gente, gente buena que los motive que los haga pensar un poco más, eh a lo mejor también a veces sería bueno tener sub talleres específicos para distintas problemáticas, no sé por ejemplo, si nosotros viéramos que tenemos mucha gente en infancia a mí me da la impresión que es un campo fuerte de práctica a lo mejor necesitamos hacer un reforzamiento más específico a ellos, temas de convención, tema de eh de las críticas que hoy en día se le están haciendo al SENAME, porque se abandonó la previsión y esta solo enfocado en el área de la reparación, pero chiquillos puedan como acceder a distintas voces para poder armarse mejores interpretaciones, reflexiones sobre la práctica, sobre los espacios y temas que están interviniendo, o en distintas problemáticas también podríamos de repente sacarle más provecho entre las prácticas, entre los docentes también nos podríamos repartir, para que no sean todas las semanas una preparación de tu parte, porque ahí se duplica la cantidad de esfuerzo y se pierde la posibilidad no sé.

W: Y para trabajar los temas

MA: Que uno diga no sé vamos a tener siete talleres en el semestre de práctica profesional, definir temas transversales y de eso me hago cargo yo y las otras instancias pueden servir para aspectos de supervisión más individual, que no tienen que ser todos, todas las semanas, eso también lo hago mucho yo, digo esta semana 4 y la otra semana 4, para poder dedicarle más tiempo o sino no alcanzo, por ahí podría ser, yo creo que también necesitan acompañamiento, ayudarlos a buscar, los que están en práctica profesional, ya deberían tenerlo adquirido pero.

W: ¿Cómo tú los percibes cuando llegan a ti? Los de la práctica, ¿Cómo los percibes?

MA: Yo creo que hay dos niveles, no son todos homogéneos, yo siento que hay gente que viene mucho mejor preparada que otra, eh y también ahí intervienen las individualidades, el grupo que yo tengo ahora, yo creo que tengo dos o tres personas, que escriben mejor, que buscan más, que son más interesadas o interesados, hay otros que tienen más dificultades para escribir, en general yo creo que vienen por ejemplo, que hay que reforzar cosas que uno piensa que hay cosas que tendrían que estar dadas ya, como por ejemplo la elaboración de un proyecto, lo que yo te decía como fundamentar bien, como citar, como eh esa parte les cuesta plantear objetivos, les cuesta el lenguaje técnico, esa es una cosa que siento que es muy fuerte o sea, por ejemplo, actividades de llamar por teléfono, y yo digo ustedes tienen que agrupar eso en una palabra que dé cuenta de un conjunto de

actividades de difusión del programa chiquillas y dentro de eso, convocatoria telefónica, utilicen un lenguaje más profesional que se note que este es su último año profesional, eso siento que falta, lenguaje técnico, que de repente los contenidos hay que seguir reforzándolos, hasta que se vayan probablemente, en algunos hay que trabajar el tema de habilidad blanda más que en otros, eh el tema de la autonomía y la pro actividad también siento que hay que trabajarlo más, mucha queja y poca capacidad de ellos proponer, de ellos buscar de ellos agenciarse ya más, si ya van a ser profesionales.

W: y por otro lado se van a integrar al mundo laboral, tú crees que esta práctica los ayude en este proceso.

MA: Sí, yo igual siento que la práctica es corta, yo también lo he dicho, no solo nos plantea un problema con las instituciones, yo veo los currículos de los chiquillos y la gran mayoría la única experiencia que tiene son sus prácticas, entonces eh de que les ayuda les ayuda, pero tiene que ser más largo también de manera que eh puedan mostrar algo más al momento de insertarse al campo laboral en términos de experiencia, aunque sean prácticas, pero igual estar un año en un lugar eh para un empleador suponte, que quiera contratar a alguien en esa temática te da confianza pienso yo, o un poco más antes de decir que no tenía nada, ahora yo siento que igual el campo laboral eh es un campo bien mediocre Wendy, entonces también siento que los chiquillos se pueden incorporar con las herramientas que tienen y se adaptan rápidamente a esos campos y sin problemas, porque la práctica si tú lo piensas la gran mayoría de la gente lo que hace es ejecutar cosas y se aprende un conjunto de procedimientos en uno dos meses y ahí puedes estar hasta que siga el proyecto hasta que se acabe y tu calidad de profesional va a depender yo creo de una cosa más individual, yo siento que hay estudiantes que uno los ve ya como estudiantes, que tienen interés por aprender no sé qué una Natalia Jofré que yo tengo la certeza de que esa chiquilla va a estudiar y a sacar un posgrado, un pos título, en la temática donde este, porque la veo, la veo como escribe, como se interesa y aquí tenemos diversidades de estudiantes y hay otros que van a encontrar una pega y van a quedar ahí marcando el paso, algunos los harán mejor otros peor, porque tampoco uno puede generalizar a todos los estudiantes, yo pienso que hay gente que puede reproducir situaciones de violencia con usuarios y nunca se los van a cuestionar y hay otros que uno ve que tienen una actitud crítica e interesante y uno le hace seguimientos, por ejemplo yo lo veo en Facebook a veces que los comentarios, chiquillas que las he visto que se han ido formando en las temáticas de género, la Irma, un montón de gente que conocí y las veo, la Carmen Cerda, que hace el comentario estas chiquillas “impeque” las recomendaría y hay otras que ponen aburridas de las viejas guatonas, o sea unas cosas, entonces encuentro que hay de todo, que pal campo laboral la gente tiene herramientas que le permite adaptarse a lo que le van a pedir, porque tampoco estamos hablando de campos laborales demasiado exigentes ni mucho menos, o sea se adaptan se aprenden los procedimientos, las rutinas y luego lo hacen bien, algunos lo van a hacer mejor, eh en general creo que lo hacen mejor que otros , o sea estos casos espantosos también son excepción, pero algunas yo creo que se van a destacar un poco más y van a tener no sé otros cargos, otro vuelo y otros van a marcar el paso eso es lo que yo veo pero de que tienen herramientas para insertarse yo pienso que sí. Me lo decía la otra vez la Francisca y la Maca que han hecho dos pos títulos en la PUC, me dicen profe no estamos tan mal en la escuela todo lo que me han enseñado yo ya lo había visto, o les suena o eh, pero yo creo que las herramientas ya las tienen y se dan cuenta, pero no tienen tantas dificultades para integrarse al campo laboral. Ahora si de ahí van a ser un trabajador social que sistematiza su

práctica que hace un artículo sobre la temática de los jóvenes excluidos socialmente, ahí yo tengo mis dudas, yo creo que la gran mayoría va a ser personas que interviene y eso queda ahí no más y eso tiene que ver sobre una reflexión más profunda sobre el carácter más disciplinar de la profesión que uno también esperaría que las personas, los profesionales que también intervienen pudieran decir algo de eso, y yo creo que eso todavía estamos lejos, o sea eso yo creo que lo van a tener otros más que estos, unos estudiantes de la U de Chile o la PUC van a salir más preparados, con la inquietud que si están interviniendo con mujeres, obesas mórbidas se van a poder en algún minuto escribir algo de eso.

W: ¿A qué se debería eso?

MA: Yo creo que se debe de verdad a un tema de hábitos, de disposiciones más culturales que son difíciles de romper, el hecho de trabajar con un chiquillo de primera generación en la universidad yo creo que el objetivo fundamental para él es tener un título no más y posicionarse en el mercado laboral, tener pega y si para eso hay que estudiar, bueno y un poquito más habrá que hacerlo para tener oportunidad, porque el campo está cada vez más competitivo pero hay otros que yo creo que están en espacios sociales que han tenido otras oportunidades, más accesos al conocimiento, más exigentes también académicamente que hacen que se planteen y que tengan menos dificultades para abordar también un proceso de elaboración más teórica y eso es un segundo nivel de la formación que no todos logran, yo creo que algunos chiquillos salen habilitados para trabajar porque no es difícil trabajar, te aprendí los procedimientos y yo los veo en las prácticas intermedias y en las otras rápidamente ellos captan lo que hay que hacer en esos espacios y se meten bien, se aprenden los requisitos para acceder al beneficio pueden ser amables y entregarlos, ningún problema o sea yo creo que eso no hay problema pero si tú piensas el segundo paso que es decir haber conocimiento sobre la práctica, reflexiones sobre la práctica yo siento que eso falta, falta académicamente, faltan espacios profesionales donde eso de, faltan espacios de discusión política en general del país que también podrían ser insumos para que ellos piensen no hay eso y la academia es suficiente para no sé, algunos sí, como te digo yo soy excepciones, porque hay gente que lo va a hacer, va haber chiquillos pero me parece que la gran mayoría va a entrar y lo va a hacer bien porque no me parece que sea un campo tan exigente, pero si uno se plantea esto como una disciplina que tiene incorporado un aspecto que es más de investigación de conocimiento de lo que estás haciendo, creo que eso van a ser de aquí muy poco, en otros espacios yo creo que más por estas cosas, por mayor acceso a redes de reflexión, a redes de conocimiento, que te las dan eh los lugares donde estudiaste, tu enseñanza media, eh básica, que te las da la familia que te dan los accesos a otros espacios, que hacen que puedas tener ese como insumo y eso no se mucho se obtiene encuentro que es difícil.

W: ¿Tú encuentras que nosotros hacemos algún tipo de ruptura con ellos aquí o no? Por eso partí preguntando por la reflexividad, si logramos una reflexión más compleja en los estudiantes.

MA: Yo creo que poco, o sea en mi tesis no fue con estos chiquillos pero y no es la única persona que lo ha dicho yo siento que hay chiquillos que sí, pero hay otro grupo más grande, o sea rupturas hay, hay algunas rupturas, sería no tendría ningún sentido lo que estamos haciendo, pero de ahí a que tu veas no sé, que hay así como rupturas epistemológicas significativas no sé, la verdad es que siento que en algunos más que en otros, tampoco eso es labor de la docencia, porque ahí es donde faltan los otros espacios que son más significativos que la labor docente, estoy pensando en la organización estudiantil, la organización social, o sea si yo lo pienso por mí, esos fueron espacios

que a mí me ayudaron a hacer más rupturas que la academia y esos espacios están también debilitados, los espacios sociales de acción colectiva reflexiva digamos, no la consigna y el panfleto, aunque de eso tenemos un poco, pero yo digo el espacio de reflexión y análisis que buscamos el movimiento tal y dialogamos con otros movimientos sociales, esa parte siento yo que falta, falta más entonces creo que yo siento que el proceso de ruptura es un proceso permanente, no es que uno lo logro y quedo para siempre, no, o sea la desnaturalización de la dominación para mí es un proceso permanente, pero sí creo yo que hay claves, hay algo que te hacen estar más alerta y otras veces dormirte más en los laureles y esas claves para estar más alerta tiene que ver con las ganas de querer aprender, querer buscar, tiene que ver con tu inquietud con tu curiosidad intelectual y tiene que ver con oportunidades sabes cuál es el grave problema Wendy que fue uno de las conclusiones de mi tesis, es el problema de la homogeneidad cultural, que tenemos en las universidades hoy sobre todo las privadas, o sea nosotros concentramos un público que tienen un mismo origen, que tiene vivencias parecidas y eso yo siento que atenta, o sea no yo lo han dicho si quieres te paso esa parte porque lo encuentro interesante atenta contra la circulación de visiones críticas que justamente pueden poner en cuestión los sentidos comunes de unos y de otros que es justamente lo que pasa por ejemplo, en la Universidad de Chile que llegan que son grupos más pluri- clasistas, que eso hace que quien viene de cierto mundo tiene que escuchar al chiquillo que estudia economía y que tiene otra, que viene de un colegio particular y que a lo mejor está súper eh casado con una visión y el chiquillo de origen un poco más popular que accedió a la universidad, yo esto lo veo con un sobrino mío que estudió economía en la universidad de los Andes y se retiró, y se metió a la Universidad de Chile y al otro día lo vi firmando un manifiesto economista por el cambio de Chile y es de una familia de extrema derecha y yo digo que le paso a Benjamín en ese proceso, está claro que la heterogeneidad cultural permea sus sentidos comunes de clase dominante a él y que hace que hoy día este como un economista joven firmando ese manifiesto y al revés también, entonces aquí lo han dicho otros y yo siento lo que pasa un poco en los institutos profesionales y en universidades que presentan un público muy homogéneo culturalmente, lo que circula es un sentido común que es difícil de romper, porque son las discusiones, las peleas, las divergencias las que te hacen crecer, eso es lo que yo siento, cuando yo veo gente que discute, yo creo que no, pero porque, eso es lo que a uno te hace escuchar y pensar, bueno ¿y yo? Tomo partido de esto, que hago, eso siento que falta aquí, es un grupo homogéneo culturalmente, entonces esa circulación de visiones es difícil se la tenemos que proporcionar nosotros, y muchas veces me pasa que me siento como vendiendo la pomada, porque me doy cuenta que hago lo posible para producir esas rupturas desde mis visiones, entonces me pasa que a veces los chiquillos me preguntan, como los de trabajo social de la noche ¿Profe usted es comunista?, me preguntaron el otro día, eh y debe ser a lo mejor porque le pongo demasiado énfasis al tema más crítico, con el trabajo social más crítico, pero debe ser porque me urjo por tratar, pero es primer año de marcar eso eh.

W: Esta fragmentación y esa homogenización dentro de esa fragmentación.

MA: Sí

W: Eso limita la posibilidad para poder producir reflexiones más críticas.

MA: Sí, o sea sí, yo siento que están en un espacio que se forman ahí y después se van a espacios laborales, que también son homogéneos Wendy en su gran mayoría, entonces, en un momento, hay reproducción de sentidos comunes, salvo que uno tiene espacios más intelectuales, donde está

garantizado la reflexión más permanente, o si no se van al consultorio donde está otra chiquilla que estudio en una parecida en donde también es homogeneidad cultural, y yo siento que hay universidades que te permiten, no es solamente para los pobres, lo mismo pasa en universidades como la de los Andes que son universidades enormemente homogéneas culturalmente, en donde circula esa visión no más y no hay como crecen esos estudiantes, como se cuestionan, no es solamente para decir que es acá, yo estoy convencida que la homogeneidad cultural atenta contra la posibilidad de levantar críticas, reflexionar, dificulta más trabajar la diversidad, la tolerancia, el respeto, porque uno se queda con sus visiones, ¿Cuándo podía trabajar la tolerancia? Cuando hay diversidad, porque puedes decir porque ustedes a su compañero lo trata de no sé peruanito, no es que tengas necesariamente tener a todos los países, yo encuentro que ayuda cuando estas en una clase, y alguien dice esa es la historia dominante porque no sé qué, porque era un chiquillo mapuche y que él aprendió no sé otra historia y le están contando otra y hay un choque de visiones y eso obliga a un profesor a prepararse más, a los estudiantes a escuchar, pero cuando es todo más o menos parecido encuentro que eso atenta, ahora que hay equipos más grande y todo y no hay otras universidades donde hay circulación de visiones distintas dentro de los docentes lo cual puede ser algo que favoreciera un espíritu más crítico, lo cual se logra en universidades más heterogéneas donde tenía plantas, donde hay grupos de investigación con paradas teóricas distintas y uno tiene acceso a eso lo puedes ver, entonces también eso te obliga a ti a decir bueno quiero conocer un poco más de esto sabes, pero tampoco circulan esas visiones más críticas, yo creo que también hay un poco más de estancamiento y eso hace que se reproduzca un cierto discurso.

W: Y ahora empezando un poco en el tema del perfil del profesor que guía a estos estudiantes en este nivel de práctica, ¿Qué perfil debería tener?

MA: Fíjate que yo pienso que, para mí gusto ojalá sean profes lo más formados posibles, porque siento que para hacer esas síntesis más teóricas, más críticas de esos escenarios, tú tienes que tener gente bien preparada y que también tenga un poco de experiencia laboral, eh una mezcla o sea pero yo no dejaría a los recién egresados a cargo de las prácticas, yo siento que tiene que haber gente que tenga más reflexión sobre la práctica y que tenga un poco de experiencia ojalá, aunque tampoco es tampoco la sola experiencia, tiene que ser una mezcla de los dos, porque la experiencia no es suficiente, uno puede llevar años en un programa pero eh no sé tener súper poca, una visión poco crítica o poca reflexión sobre el trabajo social, tienes que ser alguien que esté más o menos actualizada en los debates, que tenga la inquietud de ir leyendo ir buscando, para poder apoyar a los chiquillos en esos procesos de reflexión no necesariamente uno va a poder intervenir en todas las temáticas, no sé si eso será bueno también en una de esas pero porque también es difícil apoyar a los chiquillos en todos los temas que están trabajando, o sea para mí sería más fácil trabajar con chiquillos que estén con el mundo poblacional porque eso tiene que ver más con lo que yo he hecho, bueno aquí hay bien poco de eso, porque no es fácil tampoco ayudar en envejecimiento, infancia, maternidad adolescente, pero bueno cuando tú tenía cierto carrete aprendí a buscar eh a veces eso te da más cancha que uno que está interviniendo en una problemática pero que esta poco actualizado profesionalmente, pero no sé yo pienso que un profesor con experiencia y que esté bien formado, o por lo menos interesado en formarse no sé.

W: Cuando la práctica propiamente tal ¿Cómo tu concibes la práctica? Esta práctica profesional.

MA: ¿Qué debería ser?

W: ¿Qué es para ti la práctica? El campo más conceptual, pero también ubicada desde el currículo de este nivel, de salida.

MA: O sea se supone que lo hemos definido como un espacio donde los chiquillos puedan ejercitar las competencias, no sé si ejercitar, pero si poner en juego las competencias que han ido adquiriendo en su proceso de formación, desde todo punto de vista las cognitivas, las procedimentales, las actitudinales, entonces uno espera que los chiquillos se comporten de cierta forma, en su práctica que puedan aplicar procedimentalmente lo que han aprendido en termino de elaboraciones, de proyecto, de sistematizaciones, de que se yo de formalizar procesos y que puedan hacerlo también a la luz de ciertos enfoques que se yo, eso es lo que uno esperaría como un espacio privilegiado diría yo para insertarse en un espacio, poder actuar en ese espacio y al mismo tiempo poder producir un distanciamiento acompañado, cosa que uno no tiene cuando se inserta propiamente tal ahí ya Estay metido pero en este espacio de practica sobre todo si fuera más largo la posibilidad de insertarse, de poner en juego lo que has aprendido, de tomar distancia de lo que estás haciendo, acompañado con alguien que te guíe, que te ayuda en ese proceso y mirar eso que tú estás haciendo crítica y reflexivamente y entonces de ensayar nuevas propuestas, eventualmente ser creativos uno esperaría también que los chiquillos que son más jóvenes pudieran desplegar sus capacidades creativas e innovar, cosa que también creo se logra súper poco, súper poco o sea en general a lo mejor eso también es falla nuestra, yo pienso que falta un taller eh donde uno trabaje más cómo intervenir, con personas, pero sobre todo con grupos, entonces por ejemplo yo me acuerdo que una vez yo hice un taller de material educativo en el CIE, eh e hicimos unas cuestiones espectaculares, por ejemplo si uno quería trabajar problemáticas de la familia inventamos una especie de “city poll” eh con trabajar problemáticas de la familia los chiquillos hacen puro PPT y Prezi y yo les digo por ejemplo usted está trabajando con maternidad adolescente haga un aire problematizador, ¿Qué pondría? Haber, la maternidad es lo más maravilloso, yo les doy idea para que lo hagan, es tan así no es tan así, discutamos eh en fin, como entonces siento que en la formación falta un espacio donde les pidamos que hagan ese ejercicio que inventen que se esfuercen por, eh, que les pidamos eso, que sometamos ese material a discusión, otros podrán hacer una película, otros podrán no sé, encuentro que igual a los chiquillos le faltan recursos más creativos, donde nosotros también les podamos dar herramientas para que creen, no sé por ejemplo, hoy día para los chiquillos para filmar es súper fácil, yo me acuerdo que nosotros hacíamos radio teatro con una precariedad, con casete hacíamos ruidos como que estábamos en la cocina y que llegaba el marido por ejemplo para tratar el tema de la comunicación eh ya inventábamos una escena un dialogo y la actuábamos y había que borrar porque nos daba risa y no sé qué y encuentro que es formativo y entretenido y que podría ser mejor para trabajar hoy en día con la gente, con alguien que te hable, eh que es un poco lo que tenemos que hacer en clases, porque por más que uno trata, no sé videos, a mí me encantaría hacer un taller, en el fondo siento que es lo que tendría que hacer más es el tema de la educación popular, un taller de como intervenir, obviamente hay una unidad que tiene que ver con los fundamentos de porqué, de que todo eso tiene fundamentos de darle la palabra al otro, todos nos educamos eso ok, como se operacionaliza eso o como más de intervención acción, podemos trabajar diagnósticos con las personas, podemos formar a la comunidad para que ellos mismos entrevisten que es un poco lo que hacíamos en eco, eh yo les cuento a los chiquillos esas experiencias, porque hicimos como hacer un plan de actividades con la comunidad, armamos un plan de actividades con los chiquillos entonces creo que falta más cómo intervenir, entonces yo

creo que eso es un tema que hay que abordar urgentemente, hay que hacer un taller sobre eso, que también implica prepararse hartito, pero creo que también hace falta eso, por eso encuentro que la práctica es esa posibilidad para sintetizar, integrar, aplicar, mirar, tomar distancia y mirar críticamente y eso acompañado por alguien que te ayude a hacerlo como un docente que te ayude a mirar tus habilidades blandas, que te ayude a integrar por ejemplo para que te sirvió el ramo tanto, a ver cómo se puede usar eh, ahora eso en tan poquito tiempo encuentro que se dificulta y con tan poco tiempo para moldearlos, yo sé que igual tienen menos en otras partes, pero bueno podría ser también un poco más no sé pero.

W: Agradecerte por el tiempo siempre interesante, cobrarte la palabra que me prestes eso que me podrías prestar.

MA: Ya ningún problema te lo mando.

W: Y otra cosa que pudieras mandarme yo feliz.

Entrevista N° 10

W: Claudia Saavedra, hoy día estamos a primero de Julio, tú me estabas hablando de este cambio de metodología.

C: Cambio metodológico que en el fondo ha como sido ir mirando que aparece en lo que ellos dicen y a mí me está llamando mucho la atención dos cosas aun cuando tengo la impresión porque yo también tengo mucha evocación de mi tiempo de estudiante en la Silvio Henríquez entonces como ahí se me van mezclando y si tú me dices que está pasando hoy día en los otros ramos no tendría un panorama pero ahí entonces si se mezcla mi propia experiencia de estudiante pero también la experiencia de estar con el discurso de los chiquillos y creo que estamos en una crisis metodológica en el espacio universitario en general y ahí pensando en la escuela precisamente yo digo chuta si efectivamente es la disciplina nuestra la que más promueve la utilización de la educación popular, de metodologías alternativas participativas, que nos pasa cuando llegamos al espacio del aula ya se en práctica o en otros espacios eso se nos cae por todos lados en el fondo al principio ponte tú me pasaba que ya sentémonos en círculo y era como una cosa media incómoda para los chiquillos, al principio como que les cuesta apoderarse de ese espacio, eh y salen sus relatos que efectivamente están acostumbrados como a estar en un espacio donde hay una relación más dirigida, más unilateral digamos en el trasvasije de la información más que co-construida entonces a mí eso me hace mucho ruido, me está haciendo mucho ruido porque no tengo tampoco una respuesta de cómo tengo que ser, porque también lo que se está usando está siendo más obsoleto en lo que tengo que hacer, porque me llama la atención que por lo menos en el espacio de clases y ahí me declaro ignorante de como lo hacen otros profes, pero se explora poco otras metodologías que estén fuera del aula, la observación ponte tú o el ir a compartir a otros espacios, donde se están juntando los chiquillos, interacción, etnografía, algunas cosas de ese tipo no las ocupamos tanto y uno también podría pensar o planificar una clase de esa perspectiva, porque esa es una crítica que aparece mucho desde los chiquillos, que se les hace pensar desde el espacio del aula y parece que ese espacio está súper restringido, y yo creo que para todos los ramos en general pero en particular para las prácticas yo creo que ahí algo pasa que hay que empezar a intencionar probablemente espacios de compartir que sean distintos ahí es donde me queda menos clara, cuando pienso en módulos de una clase me aparece con más claridad, cuando pienso en la práctica ahí creo que hay que darle más vuelta, pero no pensar tan solo en el trabajo que hacemos con ellos, sino en las propias propuestas que ellos pueden hacer para presentar sus informes u otras cosas que también le hagan más sentido, porque yo recuerdo que una de las cosas que planteaba en algún minuto era que en general los informes tienen como características similares, los chiquillos ya saben que la primera parte se trata de esto, la segunda de esto otro y al final no sé si los desafía tanto más allá de que se pueden ver urgidos porque tienen que cumplir con una fecha, que tienen que cumplir con contenidos mínimos, pero no sé si se sienten desafiados paso ahí entre sentirse urgido por entregar algo que tienen que tener cierto estándar de calidad a sentirse desafiado en general en una propuesta de cómo voy a presentar esto creo que ahí si uno pudiera lograr hacer ese enganche, podría salir algo muy interesante, ya que ellos igual tienen mucha capacidad de reflexión por lo menos el grupo con el que yo estoy trabajando, tienen mucha capacidad de ir mirando, mirándose a sí mismo, ir reflexionando cuáles son sus capacidades, un grupo bien entretenido, pero creo que la manera en que nosotros le estamos pidiendo que esa manera se vaya reflexionando y compartiendo con otros, es muy tradicional, creo que ahí nosotros tendríamos que pegarnos un salto.

W: Y en este caso ¿Tú que estás haciendo en este momento con los estudiantes en práctica? ¿Cómo los estás supervisando?

C: A los estudiantes en práctica mira fundamentalmente lo que hemos hecho en las tutorías porque el espacio en el taller en este caso me paso con este grupo que el espacio del taller ha tenido ciertas particularidades también, porque ellos están con muy poco tiempo y eso es una de las cosas que también salen hartos en su discurso, de estar un poco sobrepasados con el tiempo, entre la práctica y que algunos también tienen ramos pendientes y que la práctica también le ha demandado más tiempo del que ellos esperaban, a unos les están pidiendo más cosas que las que ellos tenían planificadas anteriormente, cosas que igual yo con ellos se la he devuelto positivamente, que hay una evaluación de sus competencias ahí que ha sido bien potente en varios chiquillos, eh y lo que estamos haciendo más bien en la tutorías ha sido un proceso más acompañado de ir mirando juntos sobre todo cuando son aquellos ámbitos que les están haciendo ruido pensando en su informe final, como que lo hemos orientado hacia ese producto pero ahí se ha gatillado la conversa el ir mirando cuales son los elementos que le pueden llamar la atención, cuales son las cosas que más destacan de los espacios en donde están, siempre como intentando que vayan mirando un poco más allá, por ejemplo cuando le salen reflexiones respecto al equipo en general ellos se han puesto la camiseta por los lugares en los que están y haciendo toda la empatía con ellos también ha sido un ejercicio de ir obligándolos a salirse de ese espacio, a decirles bien ustedes están aquí haciendo una pega que les gusta que es atractiva, pero teniendo la posibilidad de ser más observador de cómo vas observando lo que te llama la atención y que tú crees que tu equipo no ve, porque uno está dentro de la intervención y no es capaz de abarcar todo lo que eso significa y es ahí cuando han aparecido cuestiones interesantes, en lo metodológico ponte tú, algunos chiquillos han reflexionado respecto la puesta metodológica de los equipos de la escasa reflexión que tenían, sin caer en el juicio que es culpa de ellos porque a, b o c, sino porque efectivamente están sobrepasados de pega y un montón de cosas pero ahí sí se dan cuenta que hay un problema con los espacios de reflexión, otras chiquillas reflexionaban respecto la intervención de como las propuestas de intervención que están teniendo en un centro específico que es una política pública bien grande, está siendo como una mirada ciega frente a ciertas problemáticas, ahí lo que se ha dado como interesante en ese acompañamiento, es que en un primer momento ellos demandan por una cosa súper practica que es como el producto, que cosas tenemos que hacer, yo he intentado ir acompañándolos para que vayan mirando otros procesos respecto de su demanda, y en los términos más formales porque yo reconozco que en este caso a diferencia del año pasado, este es un grupo que es bien capaz en termino de sus propuestas que hacen en términos formales, ellos saben lo que tiene que contener un documento, o sino ellos van a ir buscando pero en ningún caso yo tengo duda respecto si saben redactar un objetivo, es un grupo que tienen hartas competencias y ese ha sido por lo menos el reporte de los centros de práctica a los que he ido todos los centros están súper contentos con los chiquillos que han llegado y valoran sus competencias absolutamente sienten que son un profesional más, eh y entonces como ellos llegan.

W: Pero en ese sentido se cumple ese objetivo de....

C: Se cumple ese objetivo.

W: Ese objetivo de....

C: Sí, sí en todo caso yo lo he chequeado hartito, he intentado que en todas las supervisiones que he hecho en este tiempo chequear, primero dejar súper claro el objetivo después de eso es ir chequeando si efectivamente se cumple y me han dicho que sí que en el fondo los chicos se instalan como un profesional más, que efectivamente tienen que aprender pero más del contenido específico de la temática específica, de la política pública de la que depende, de la manera en que se vincula con el usuario pero las competencias generales que uno espera de un trabajador social los chiquillos lo tienen eso sí es súper bueno en este grupo se ha dado en todos los casos, y entonces como tú me preguntabas respecto a cómo se ha dado ese acompañamiento más bien ese acompañamiento ha estado por tanto intentando responder sus inquietudes respecto a la formalidad pero también como planteándoles que ellos también tienen que tener la capacidad de hacer una propuesta respecto de esos instrumentos y que si las cosas van cambiando en el camino ponte tú, muchos de ellos se preocupan si hicieron un plan de intervención A y en el camino paso algo y terminaron haciendo otra cosa, es como ir mirando que esos procesos también se van dando en la cotidianidad, cuando uno está instalado en cualquier espacio que uno empieza a planificar porque el diagnóstico es un proceso permanente, y yo creo que eso lo han vivido en carne propia y lo han logrado integrar y con todos hemos logrado hacer una reflexión que está más bien por sobre el instrumento y orientándose a ver cuáles son las cosas que logran identificar de los procesos que están llevando con el equipo, con los usuarios, con la política como que en esos ámbitos hemos logrado profundizar.

W: Claudia tú para lograr eso ¿Desde qué marco crees que te estás parando hoy día como profe?

C: Uy, chuta que difícil porque no lo he pensado, yo me paro hartito diría yo porque es como parte del acompañamiento, para mí el proceso de práctica, pero que es un acompañamiento bien, cómo decirlo, tiene hartito de acompañamiento, o sea yo intento resolver, que ellos se sientan acogidos en sus demandas pero tampoco es un acompañamiento paternalista, no es que yo le voy a hacer las cosas le voy a hacer la pega, entonces cuando yo veo que hay una situación un poco problema los convoco y los llamo a tierra digamos les digo y recuerden que las tutorías tienen un carácter obligatorio, eso está, pero es hartito de acompañar y de hacerme hartito cargo en ese acompañamiento de lo que les va pasando emocionalmente, para que después de esa vinculación emocional, primero esa aproximación emocional, para que ellos después desde esa emocionalidad empezar a darle más sentido intelectual y cognitivo a lo que están haciendo y eso me ha resultado hartito fíjate, no es algo que yo diga yo lo voy a hacer así, siento que es una manera de hacer que está más o menos instalada en mí, no es que yo haya tomado la decisión de hacerlo de esa manera, sino que se fue dando y que resulta a mí gusto porque yo hago lo mismo con las tesis, es acompañar en eso en la reflexión, acompañar en la visualización de salidas alternativas, de ir mirando juntos ciertos procesos, no obstante no creo que te digan que yo soy una profe que ha estado muy presente en término de la tarea pero yo creo que los chiquillos saben que yo estoy acompañándolos en eso, lo ven digamos, es la sensación que yo tengo.

W: Y ahora pensando en que si tú pudieras dar, bueno ya me diste unas características más eh de lo que tú estás haciendo ¿Tú crees que esta supervisión facilita la inserción de los chiquillos al mundo del trabajo?

C: Bueno por una parte de la supervisión ¿En términos generales de la universidad o en términos individuales de lo que yo hago?

W: Lo que tú haces.

C: Yo creo que no darles respuesta, que es como que yo creo que tiene que ver con un estilo que también se plasma en las clases que es como lo que yo he intentado, eso he sido más consciente que lo que yo he intentado hacer con ellos o lo mismo con algún módulo, es llamar a la reflexión pero sin dar respuesta, en el fondo gatillar preguntas que generan más preguntas probablemente, que permita en ellos irse rondando con algo para la casa y luego de eso que ellos puedan generar alguna, o a lo mejor ellos la tienen ahí mismo, nos ha pasado donde se genera un espacio de conversación y es a no esto tendría que ser así o podría proponer otra forma, lo mismo con los objetivos ponte tú, al iniciar algunos documentos iniciales de plan de intervención fuimos mirando con ellos ciertas inconsistencias y eh pero en ningún caso fue como esto está mal porque está mal, fue como bueno que quisiste poner acá que es lo que hay de fondo tú crees que este objetivo le da respuesta a esta problemática es bien cómo intencionando preguntas que les permita dar la respuesta por sí mismo y eso es algo que les sirve para la práctica, porque es una cuestión que yo lo comentaba en un taller de práctica, que yo digo es que es una postura bien personal es que en el fondo si los chicos ya pasaron por un proceso de tesis y ya están en quinto año uno podría suponer que hay un montón de temas que ya miraron que ya resolvieron desde aproximaciones más teóricas, más metodológicas y también de competencias, ponte tu si aparece una situación compleja que el año pasado me costó mucho con un chico respecto de redacción de objetivos y ese tipo de cosas como agotar el recurso de que el otro lo haga y en ese caso fue bien difícil y ahí acompañar un poco más pero también reconociendo que si el chico llegó a estar donde está ahora no puedo decirle en este proceso de práctica, sabe usted no clasifica, eso no, no corresponde, porque esas luces de alerta habría que habérselas dado antes, entonces de ahí entonces yo planteo acompañar en los distintos niveles que hay que acompañar, en algunos casos hay que hacerlo con más profundidad, y en otros no y sí uno identifica que si hay alguno que le está costando mucho, también conversarlo con él qué es lo que pasa, es lo que me tocó el año pasado con uno de los chicos que estaba bien complejo, como en esto de ir elaborando ciertas gestiones.

W: Estoy pensando Claudia, cuando tu recibes estudiantes en la práctica profesional ¿Qué área o campo debería tener resultado o que campos deberíamos mirar para que pudiéramos hacer después el proceso de acompañamiento más personalizado?

C: Uy que difícil, qué campos.

W: O áreas.

C: O sea yo creo que hay son más bien generales pero me surgen como los dos primeros que son un soporte teórico y un soporte metodológico que eso debiese de estar eh y en ese soporte teórico claro yo creo que ahí la definición de lo mínimos debe ser muy compleja, pero esa definición de mínimos está dada más o menos por la por el plan académico, eh en el ámbito metodológico yo creo que es un poco más claro para mí por lo menos pero insisto que tiene que ver con algún imaginario que quedo ahí que tendría que mirar pero yo creo que uno a propósito del propio discurso de los chiquillos uno empieza a mirar que hay hartas propuestas metodológicas que están a la base de lo que hace la universidad, y entonces uno supone que esos elementos son claros, que tiene que ver con lo que conversábamos antes, que ciertas metodologías más centradas en lo participativo, la educación popular.

W: ¿Eso debería estar?

C: Eso debería estar pero, mi impresión es que no hay dialogo entre estas dos entonces aparece ponte tú lo metodológico también muchas veces desde lo teórico, el chico se le pone play y te recitan Paulo Freire, no te recitan Paulo Freire pero si aparece en el discurso pero al momento de hacer les cuesta mucho identificar mucho como dialogan ambas miradas, desde lo teórico y desde lo metodológico les cuesta, porque a ellos insisto que también es posible que aparezcan en escenarios la experiencia y la experiencia en ellos al menos es lo que me he dado cuenta es que no han experimentado esa vivencia como para poder agarrar un recurso personal para decir me voy a plantear desde aquí para ser una propuesta metodológica entonces sigue quedando en el campo más teórico entonces es ahí donde podemos contribuir a que vivencien esa propuesta metodológica también desde distintos escenarios, eh esos dos como principales creo que hay hartos que tienen que ver como habilidades más personales, que uno lo puede identificar como un tercer campo.

W: Y ahí en ese campo de habilidades personales ¿Cuáles serían como las mínimas?

C: Mira ahí yo pude como abrir un poco ese campo de habilidades personales, porque creo que hay algunas habilidades personales que tienen que ver con la interacción con otro, cierto, que tienen que ver con la capacidad de trabajo en equipo, con la capacidad de insertarse en un lugar nuevo, la tolerancia a la frustración, de las características que va teniendo este espacio social donde uno se inserta, pero también ciertas habilidades que tienen que ver conmigo, con la relación conmigo, y yo creo que eso es un tema que no sé si está tan explorado en las habilidades personales, ahí es donde me aparece súper sintónica la posibilidad de acompañarlos identificando lo que les pasa emocionalmente porque creo que esa mirada de sí mismo no sé si ellos la tienen, hay harta racionalidad de lo que ellos hacen, pero poca capacidad de mirar que eso les afecta. Entonces no sé en el caso de una chiquilla el otro día cuando estábamos en el taller de auto cuidado, eh que claro cuando sale adelante ella se tira todo un speech de género, claro hay un tema ahí que no entra solo por la cabeza, ella está convencida completamente que el género es una manera de trabajar, y porque y para qué, que es emocional también, en un primer momento uno engancha con algo emocionalmente y después lo racionaliza, yo creo que ellos no han tenido la posibilidad tal vez de mirarse, porque por una parte uno espera que ellos tengan la capacidad de mirarse y de ver cuáles son sus competencias, debilidades, yo creo que eso más o menos está pero sigue estando aquí, sigue estando racionalizado.

W: Y ¿Cómo lo podríamos bajar a este otro campo?

C: Como lo podemos bajar un poco.

W: O ¿Cómo lo haces tú?

C: Yo lo bajo con preguntas tan sencillas como qué es lo que te paso en eso, que es lo que sentiste en eso, cuáles son las cosas que te generaron frustración, cuales cosas te hicieron sentirte contento en ese espacio, una recogida más emocional y luego de eso hacer este trabajo más de lo racional a lo cognitivo tal vez, pero yo creo que eso es una habilidad que los chiquillos desarrollan poco, porque esa capacidad de mirarse, es como esa capacidad de mirarse integralmente, no solo las competencias técnicas que puedo tener, entonces creo que ahí hay algo para trabajar, que uno podría mirar una propuesta interesante de trabajo, ahora esto yo lo he ido amarrando, porque yo me he

metido mucho en aprendizaje socio emocional, desde que empecé a trabajar hace unos años atrás con niños más pequeños, pero en la escuela también es un tema que no se trabaja, como los cabros van aprendiendo primero desde lo emocional y después desde lo cognitivo, entonces la emoción es como la primera puerta de entrada al ser humano y como desde ahí empezar a integrar que efectivamente hay que hacerse cargo de esto y yo creo que el acompañamiento y desde acompañar y también creo que la experiencia del trabajo en terreno con los cabros en Peñalolén en terreno te vas dando cuenta que efectivamente contener a otro emocionalmente, contener no significa necesariamente que el otro este desbordado, sino acoger primero la emocionalidad y luego pasar al otro momento, yo creo que eso ha sido un poco el trabajo que he intentado hacer con ellos, pero yo creo que ahí tenemos que mirar y si uno pensara que eso es una posibilidad, uno podría trabajarlo desde antes, porque es algo que también uno empieza a entrenar, identificar cuales con las emociones que te genera esto, a veces los chiquillos se van para la casa con la angustia hasta el cogote de ciertas situaciones y no es fácil, con chiquillos que han trabajado violencia intra familiar me hago hartos cargo de este cargo no, que es que te pareció a ti esto, te dolió, te dio pena la mujer, que pensaste, te dio rabia con el agresor, que es como lo primero que hago porque son chicos que están saliendo.

W: ¿Qué haces con esa rabia o emoción que te demuestra el estudiante?

C: Bueno ahí en el fondo lo que me ha pasado hasta el momento porque ninguno de los chiquillos se ha desbordado en una situación así, creo que ahí uno puede hacer ciertas distinciones o diferenciaciones pero hasta el momento como ninguno se ha desbordado ha sido bueno como aprender a mirar en el fondo poder trabajar juntos, como aprender a mirar que cada vez que realizamos una intervención nos pasan cosas y tenerlas ahí como a la mano nos permite que seamos conscientes de que eso está, más que decir yo soy el profesional al que no le pasa ninguna situación nada, tenerlo ahí súper a la vista es súper consciente tenerlo para saber que nos genera situaciones, experiencias personales y que si no tenemos la capacidad para trabajar con eso más vale que tengamos la posibilidad de decirle a otro, necesito apoyo en esto y ahí aparecen otras áreas en que te apoya cada una de las personas que están en tu equipo, como esto puede darse en otros espacios, de hecho hay una chica que no alcanzo a formarse una situación problemática como desbordante emocionalmente pero ella me decía yo me empecé a cuestionar mi relación de pareja, que pasaba conmigo y con los hombres en mi relación de género, les pasa eso, entonces es un ámbito que uno debe explorar con ellos, pero pensar también una metodología para abordarlo, pero no solo en el espacio de práctica, porque yo siento que es un tema amplio, que es como, cómo nos hacemos cargo, somos sujetos emocionales y eso irrumpe en todo lo que hacemos en la vida.

W: Y en ese sentido ¿Cuál es el perfil que tú crees que tendría que tener un supervisor de este nivel de práctica?

C: Eh, de práctica profesional, bueno yo creo que claro debe ser como plantearlo a ver, debe ser una persona que realmente logre monitorear a los chicos pero no decirles que tienen que hacer en el fondo ahí hay un paso importante porque es como que el otro sepa que hay alguien mirando lo que hace pero que confié en su capacidad, eh entonces desde ahí es como efectivamente hacerse presente a través de distintos mecanismos, pero no dar las respuestas en el fondo, pero ahí hay un mix porque creo que docentes o supervisores que son demasiados cual es la palabra para alguien que este controlando mucho, no creo que pueda dar el elemento, lo que puede suceder ahí es que el

otro se acostumbre que siempre hay un tercero que le resuelva la situación y en el fondo eso no resuelve mucho, entonces yo creo que es alguien que va acompañando, va monitoreando, va exigiendo, pero no va controlando, eso por una parte y en la lógica del acompañamiento, eh yo creo que ahí no sé lo que te voy a plantear puede ser, pero creo que está, es un poco difícil en el contexto de la academia que es solo academia, porque yo creo que hay hartito del acompañamiento que se vive en la intervención, o sea si tú me preguntas de donde saque como acompañar a los cabros, de las herramientas de intervención y entonces ahí a lo mejor uno podría pensar cómo vamos generando espacios de acompañamiento los propios supervisores que tengan una lógica similar a lo que queremos hacer con los chiquillos, porque a mí me pasa que es súper difícil entrenar una metodología de acompañamiento si hace mucho tiempo no estaba acompañando a alguien entonces eh, creo que ahí hay algo que mirar en términos de que ese acompañamiento no sé si se puede hacer solo desde una cuestión más cognitiva, más académica sino que efectivamente, tiene que pasar también por la propia experiencia de los supervisores a mi juicio, como esa experiencia a los supervisores igual esta como lejana, porque hay docentes que hace rato que no están en el terreno a eso me refiero, eh o uno tendría que pensar en cómo la trae de vuelta tal vez, yo creo que ahí hay recursos que uno podría mirar, porque yo identifico en el espacio de práctica de reuniones de práctica, claro uno identifica con claridad, cómo se hace un mapeo cuando hay supervisores que aún están en ese proceso, que están acompañando a otros que no están en la universidad, que no es solo un proceso mental lo que está pasando, sino que también hay que tener experiencia, no me refiero a la experiencia como algo que no esté en los otros, cuando no lo sentí tan presente en la piel, entonces cómo atraer de nuevo esa experiencia, yo creo que podría ser interesante para que uno desde ahí pudiera desplegar elementos para acompañar a otros, mirando lo que les pasa, probablemente si yo no me hubiese pegado mi vida por educación también estaría bastante más lejana y probablemente la capacidad de empatizar lo que le pasa a un cabro cuando va por primera vez a una escuela o a un proyecto de violencia o a lo que sea y ve ciertas situaciones algo te pasa en la guata, es como que te pega, cuando has estado demasiado tiempo lejos desde esa sensación y cuesta más enfatizar sobre eso, cuesta más acompañarlos a mi juicio, entonces creo que sería interesante mirar no sé cómo, ahí está la tarea de la universidad probablemente, pensar en un acompañamiento para nosotros mismos en generar observaciones, en generar espacios de yo ahí no sé si es muy loco, pero tal vez pensar en espacios, yo me acuerdo ya hace años ponte tú cómo se organizaban ferias para que fueran los centros de práctica, yo no sé si alguna vez se hizo o es parte de mi imaginación, pero que también eh los supervisores podrían aproximarse a los centros, tener alguna experiencia en el centro, cómo hacer en definitiva que los que somos supervisores podamos estar de nuevo mirando ciertas situaciones, pero no solo desde el mundo de la academia porque yo siento que eso es lo que hace.

W: ¿Sería acompañar más a los estudiantes en terreno?

C: Lo que pasa es que ahí no sé ahí me pierdo, porque creo que en ese acompañamiento en terreno, nosotros también vamos a ver desde un lugar que es súper delimitado, entonces no sé si a lo mejor tendríamos que pensar en experiencias de observación, ponte tú se me ocurren tonteras pero pienso en la experiencia de la Lore que está en una escuela, que trabaja en una escuela uno efectivamente podría pensar que como parte del acompañamiento los supervisores tendríamos que vivir un par de horas en la escuela estando con los niños, porque yo creo que a nosotros.

W: Acompañar en terreno.

C: Pero más que haciendo la supervisión.

W: Es trabajar directamente.

C: Sí, porque lo que a mí me pasa que creo que no suele suceder o lo que yo supongo que no puede suceder que es lo que me paso a mí cuando estuve tanto rato en política sin ir a mirar la cara de los niños, hablamos de empatía, hablamos de legitimar al otro, sabemos que eso hay que hacerlo pero ¿Cómo se hace cuando estás ahí?, vamos a saludar a un niño, por poner el ejemplo de un niño, vamos a poner el ejemplo de un niño porque uno podría poner el ejemplo de cualquier persona pero es más gráfico, vamos y saludamos a un niño ¿Cómo lo saludamos, cómo nos disponemos corporalmente para eso, cómo lo acogemos, cómo? Pero eso es lo que uno le traspara a los cabros porque para que sepan cómo hacerlo en teoría le pasas un texto para que cache pero de la violencia por decir cualquier cosa que sé yo, pero eso es un poco el rol que cumplen los supervisores de terreno, los supervisores de terreno no lo hacen, porque muchas veces los supervisores de terreno es el coordinador del centro y tiene 10 cosas más que hacer y en algunos casos acompañan y le dicen cómo se hace la visita, cómo se hace la entrevista, cómo son ciertas competencias específicas pero yo creo que es interesante acogerlo y que le pasa al cabo después de eso, probablemente una niña que hace una llamada una estudiante que hace una llamada para saber que le paso a una mujer que no vino a la sesión y que es una mujer que está en alerta roja por violencia intra familiar, algo le tiene que pasar a esa niña cuando llama la mujer y la mujer le contesta, con que tono de voz te contestó, tu sentiste que estaba en peligro, hay ciertas situaciones que te generan cierta emocionalidad y yo creo que lo que estamos haciendo en la supervisión dentro de la universidad, la hemos perdido no porque seamos mala gente, sino porque la perdimos no más, porque la vida nos llevó para otro lado, y yo creo que desde ahí cómo generamos estos espacios para nosotros volver, no sé cómo se me ocurre eso a lo mejor de pronto una pasantía, pienso en la Lore, porque la Lore tiene una posibilidad de mover las cosas en esa escuela en la que esta, o el mismo Hernán ponte tú la experiencia de esto, pegarnos un pique para allá, en vez de una reunión pegarnos un pique para allá de dos horas y cachemos que sale en la conversación del equipo técnico, información participante u observación no más que sale, cuales son las reflexiones que están saliendo en ese equipo un par de horas nadie dice que nos vamos a instalar toda la tarde, yo creo que eso nos da un par de elementos para tomarle la temperatura a lo que está pasando, eso.

W: Algo que yo no te haya preguntado que tú quisieras destacar.

C: Algo más que quisiera destacar, eh a ver.

W: Quizás como para ir cerrando dos cosas ¿Tú crees que generemos la capacidad reflexiva en los estudiantes?

C: Sí yo creo que sí, desarrollamos una capacidad reflexiva, pero tengo una impresión no sé si estará definido así, pero también asumo mi grado de ignorancia respecto de lo que está pasando con el plan y cuáles son las intencionalidades que se quieran dar en cada ramo pero mi impresión es que esa reflexión siempre es teórica no es metodológica y yo tengo la impresión, por también las pasadas que he hecho en la vida en la intervención, hoy día trabajando en un ministerio pero también aparece el mismo tema, que no tenemos recursos metodológicos ay no tenemos propuestas

de recursos metodológicos uno va a realizar una jornada de trabajo y la organiza un ingeniero comercial o la organiza un trabajador social y hacemos lo mismo vamos y le ponemos el PPT, sea al equipo, sea a los jóvenes, sea a las mujeres, sea a quien sea vamos y le ponemos el PPT con las 5 ideas fuerza que queremos hacer y ahí en el fondo la mayor parte de esa jornada se transforma en algo que nos interesa relevar y yo creo que esto parece como un tema en distintas áreas que es como yo vengo escuchando hace un rato es como no estamos teniendo reflexión respecto a los recursos metodológicos que estamos utilizando para realizar el trabajo social entonces, que a mí me parece súper bien que tengamos todo un elemento teórico a la base pero cuando tu conversas con los equipos profesionales que a mí es lo que más me toca acompañar en este rato te dicen que súper bien yo te la compro toda, pero cómo lo hago, eso te aparece en educación, en salud, en todos lados y los equipos no saben cómo se hace y eso yo me he dado cuenta en mí en el otro ámbito de formación que no les estamos enseñando a los cabros cómo se hace y yo creo que eso es algo que hay que reflexionar respecto a eso.

W: Y en la supervisión tampoco lo estamos haciendo.

C: O sea a mi juicio lo vamos haciendo pero poco, poco, como en algunos casos cuando aparece como una demanda de los cabros o cuando no es como un eje digamos, no es un eje que uno podría, te aseguro, puede que me equivoque, pero te aseguro que es súper difícil que aparezca en una prueba, en una de las preguntas del examen final una pregunta respecto a la metodología eso nos da cuenta que no estamos mirando lo metodológico, pero no lo metodológico en término a lo formal, defíneme la muestra no, sino el recurso metodológico que utilizamos para trabajar con las personas eh ese recurso metodológico no aparece, pero si le preguntamos a los cabros respecto cómo definió la muestra, cual es el enfoque, pero al momento de ver como lo hizo como interactuó con las personas, como relevo su intervención, como relevo con las personas, no aparece entonces creo que los cabros generan un.

W: ¿Y qué otros instrumentos de evaluación aparecen?

C: En la pauta yo creo que un poco más, en la pauta final yo creo que ahí aparecen con la rúbrica final pero también hartito como en el hacer y claro esto es una reflexión un poco mayor, aparece hartito en el hacer pero no como definiciones de metodología, más bien ligadas con el hacer hay una distinción con que ellos pueden identificar como lo hicieron con una persona específica al momento de trabajar o como definieron con un grupo un tema, se centran con su hacer, más con un despliegue metodológico, que tuvieron que revisar al momento de trabajar con esa persona, yo creo que ahí hay una distinción que uno podría hacer, pero en los otros instrumentos yo creo que poco en los informes yo creo que bien poco, porque creo que no es un tema para nosotros, yo pienso en el informe tres eh y creo que tampoco es un tema para ninguna universidad, la experiencia que tuve en la Alberto Hurtado fue más o menos similar que, los cabros que más valoran en el espacio es la metodología, nos encanta esta metodología y eso te da cuenta que hay algo ahí eh, y yo creo que uno no se está mirando desde la academia de cómo se genera una vinculación con lo metodológico, pero una metodología que también es dialogada es reflexiva, no es que lo metodológico ande por un lado y lo metodológico por el otro yo creo que eso nos falta hacer con ellos eso.

W: Te agradezco Claudia

Entrevista N° 11

W: Ruth Del Canto, supervisora de práctica UCSH, entonces uno de los primeros campos primero es como preguntarte y reflexionar un poco en términos de la noción de práctica y de supervisión, cuando uno te dice esa palabra a ti a que te refiere.

R: ¿En el campo de la formación?

W: Claro y en práctica y supervisión.

R: A ver cuando me hablan de práctica se entiende que todo este proceso que el estudiante va a hacer fuera del aula de clases y que lo va a hacer ya en el trabajo, en una institución, donde tiene que desempeñarse ya sea intermedia o profesional como un trabajador social, con todo lo que eso significa eh con las carencias que puedan haber en las instituciones, con las mismas debilidades que puede traer el estudiante, que se potencien y se desarrollen habilidades y que los chiquillos sean capaces de aplicar todo lo que saben y aprendieron en su plan de formación, ser capaces de replicarlo también en sus prácticas, eso es lo primero que uno piensa, ojalá que todo lo que ellos aprendieron en la universidad, además que todas las habilidades que están construyendo consigo mismo, sean capaces de desplegarlas en estos centros de prácticas, desde distintos sentidos, en lo teórico, en lo práctico, en las habilidades sociales, en el trabajo en equipo etc. Y cuando en la supervisión yo la entiendo como un rol súper importante, lo hablo desde mí, en el sentido que uno es como un facilitador del proceso, más que la persona que está como súper vigilando y siendo como un ente más coercitivo, sino más bien aquel actor que facilita el proceso del estudiante, que va descubriendo también con el estudiantes las propias capacidades del estudiante, muchas veces dicen profe yo no sirvo para esto, pero en el transcurso de las prácticas se van dando cuenta que por ejemplo les gusta el tema de la educación e incluso lo miran como para dedicarse el día de mañana cuando sean profesionales, entonces uno por un lado va guiando ese proceso académico.

W: ¿Y tú cómo vas guiando ese proceso?

R: En lo concreto, a ver primero trato como de y sobre todo este año a propósito de este curso que hicimos, para mí ha sido tan genial por así decirlo, trato de que los chiquillos reflexionen mucho desde una cuestión súper básica como ese ejercicio que tus nos hiciste, como recuerdo con mucho cariño y mucho respeto, parto de ahí y lo hago en la intermedia y profesional y me ha traído súper buenos resultados desde la descripción de lo que están haciendo, hasta ya el proceso de transformación si definitivamente les hago la pregunta, si bien a ustedes se los preguntará hace una semana atrás ¿Son iguales? ¿Son asistentes sociales? ¿Realmente se creen profesionales?, en una línea voy haciendo distintas preguntas y además lo relaciono con textos por ejemplo utilizo al Carballada utilizo a la Nora algunas cosas que no están en el programa utilizo al Cohen, y que ellos vayan leyendo pero en ese constantemente incluso hago que lo escriban en la misma sala de clases que vayan reflexionando eso y que automáticamente lo relacionen con sus centros de práctica y lo que a ellos les pasa como trabajador social, como ellos ven la intervención social, a que le llaman intervención social, directa, indirecta, que es la intervención social en lo concreto, como se sienten como trabajadores sociales, en la intervención, con la institución, o sea yo creo que eso ha sido, fíjate yo este año más que nunca Wendy me he sentido mucho más empoderada con la supervisión

de práctica, porque siento que tengo elementos concretos, no solamente la intuición o de mi profesión que yo la he ejercido y conozco como es, siento que tengo elementos académicos reales, para decir chiquillos miren a esto tenemos que llegar, y en la práctica profesional sobre todo creo que se han dado muy buenos resultados, los chiquillos todas las semanas me están entregando en una hoja una pregunta que les tiro por así decirlo a la luz de lo teórico pero también de lo práctico, lo conversamos en clases eh los cito a tutorías, mucho trabajo también por correo electrónico, dudas que ellos tienen trato de darles la confianza que ellos todas esas inquietudes que tengan no solamente las veamos en la sala de clases, sino que también las veamos por teléfono, por el correo o vengan de forma individual acá, mucha lectura como te digo, lecturas cortas, capítulos cortitos, porque uno entiende también que estén con muchas cosas, hago trabajo en grupo a partir de los textos, que tomen acuerdos te pasa a ti lo mismo, no me pasa, que aporten a sus propios compañeros, y lo otro es que cuando pedimos estos informes lo que yo contaba la otra vez en reunión, los hacemos en conjunto hacemos la pauta, decimos ya de menor a mayor en el fondo vamos a asignarle mayor puntaje, menor puntaje y lo que hacemos lo hacemos en un plazo determinado, los chiquillos las dudas que tienen las conversamos en grupo y finalmente después entregamos el informe, esto pasa en la intermedia y en la profesional, intentamos que le den harta vuelta y que es lo que yo busco y ahí respondo a tú pregunta, es que entre ellos haya un trabajo colaborativo, que no sea solo la profe la que facilita la que entrega cosas, sino que entre todos hagamos la clase, y yo parto diciéndole a los chiquillos que esto es un taller y como un taller somos todos participes y lo que yo hago más bien es facilitar el proceso.

W: Ahora bien ellos participan, aportan a sus compañeros ¿Qué reacciones has visto en ellos?

R: Mira a mí me sorprenden gratamente, porque algunos dicen como oye por ejemplo en la intermedia me ha pasado sobre todo como que se confrontan, como que las estas embarrando, oye esto no corresponde, ubícate, no pasa esto, pasa esto otro ehm se ayudan también en los trabajos, en general muy buena participación, tengo dos cursos que son súper buenos, mucha colaboración.

W: ¿Y en el caso de la práctica profesional, qué pasa ahí?

R: No los chiquillos también son súper colaborativos, muy de ayuda al otro, aunque hay algunos que les cuesta todavía que tienen una profunda crítica al trabajo social, ya que en el terreno se dan cuenta que no todo es tan ideal, tan romántico, ya que muchas veces uno puede intervenir pero los sujetos de intervención son súper rígidos, no se pueden mover, en esas cosas los chiquillos se entrampan, ahora dentro de este mismo proceso también les hacemos ver que eso es normal que todos somos seres humanos, que unos quieren el cambio y a otros les va a costar más, aunque algunos no lo quieren también, a los chiquillos les cuesta más porque como te digo vienen con todo este cerco de conocimientos, de romanticismo de que quieren cambiar el mundo y muchas veces no es así, porque además se encuentran con estructuras institucionales que son súper fuertes, entonces ellos no pueden llegar y romper eso y eso es lo que les cuesta, y por otro lado critican también que no hay supervisores, no hay trabajadores sociales.

W: ¿En la práctica profesional también?

R: Claro.

W: Ahora los alumnos tienen claro que en la práctica profesional no tienen un supervisor.

R: Lo tiene claro, ella es cómo súper dura, pero ella sigue con su idea de que tienen que haber eh trabajadores sociales, pero se lo dijimos desde un principio.

W: Si tú tuvieras que decir ¿Cuál es la principal estrategia que tú usas cómo herramienta para la práctica?

R: Yo creo que la acogida, que tiene que ver más como con las habilidades de uno, la escucha activa, el tratar de ponerme en lugar de los chiquillos, trato de no juzgarlo, todo el rato estoy como súper consciente de eso de que yo viví lo mismo, que pasé por lo mismo, que como trabajador social también nos pasan cosas, yo también trabaje en estructuras súper rígidas que me costó mucho que se valorara el trabajo social y yo creo que esa sería la principal estrategia y el tema del trabajo colaborativo, dentro de lo común.

W: Tú constituyes el tema de facilitadora de ese proceso.

R: Claro, que los chiquillos salgan conscientes, que ellos mismos se den las respuestas.

W: ¿Tú vas preparando material? ¿Cómo es ese proceso?

R: Yo preparo los PPT, pero como que en realidad no manejo muchas clases de PPT, yo tiro ideas así y las preguntas se las proyecto en el PPT dos preguntas, pero por ejemplo cuando trabajamos los textos, yo llevo, es como súper de profesora antigua, en este cuaderno tengo todos mis apuntes de todos los ramos y todas las reflexiones porque anotó todas las reflexiones, entonces yo acá divido y entonces hago las preguntas y leo por ejemplo a Carballeda y las escribo las ideas entonces después saco la hoja y voy preguntando a los chiquillos según las ideas que ellos manejan y es súper bueno, porque las ideas que ellos detectan algunas veces yo las pase de largo, así de básico te lo explico, los textos lo que hago es hacer este resumen igual cómo lo hacen los chiquillos y yo me pongo a conversar a ver chiquillos ¿Qué es lo que dice Carballeda sobre la intervención? Habla de las políticas públicas, ya y ¿Qué es lo que dice la Nora King? ¿Cómo se expresan estos autores? Y entonces voy ocupando la pizarra y después de eso, cómo están proyectadas las dos preguntas, ya chiquillos ahora vamos a contestar estas dos preguntas, que las hago o individual o grupal, depende eh y ahí les doy un tiempo 15 minutos, una hora y me entregan después esas preguntas escritas y yo siempre les digo van a ser insumos para su examen de título, no es con nota y súper bien los chiquillos no están así cómo y súper la América, el Leo, la Viviana, que escriben cómo para la nota, y en la intermedia lo mismo proyecto algunas preguntas, los hago trabajar en grupo, pero ahí se da otra dinámica, hay mucha ansiedad entonces uno va aclarando dudas en el camino eh la vez pasada les enseñe a hacer informes sociales, que practicara, hablamos de textos, de los trabajos, los chiquillos vienen con una ansiedad tremenda más que en la práctica profesional con mucho susto, entonces les damos muchas vueltas al informe uno, ahora por ejemplo hoy día me toca el informe dos y yo sé que ahí hablamos del informe dos y los chiquillos entregan todas sus dudas, otro ejercicio que les hice a los de la práctica intermedia, fue de sus habilidades sociales eh un poco que fueran detectando cuáles son sus habilidades y que les costaba si les costaba trabajar en equipo, si eran líderes si eran más bien llevados a sus ideas.

W: ¿Ocupaste algún instrumento?

R: Si, la Lorena el año pasado nos mandó un texto parece, y ese yo como que lo deje, lo arregle lo aterrice para los chiquillos de intermedia.

W: ¿Tú podrías mandarme ese?

R: Sí, sí.

W: Oye y lo otro que te iba a preguntar en relación ¿Estamos facilitando o no con esta práctica profesional, la inserción laboral de los estudiantes?

R: Ahí me cuesta responderte, porque por ejemplo el Leo está trabajando hoy día, le ofrecieron trabajo a propósito en el proceso que está, pero no sé si, o sea está haciendo su práctica y a la vez está trabajando, entonces estoy intentando de pensar así cómo general, no, yo me atrevería a decir que por lo menos en mi grupo no los veo trabajando en los centros de práctica actuales, porque no está el cargo, porque no hay recursos.

W: ¿Y nosotros estamos preparando a partir de la práctica para que ellos se inserten laboralmente?

R: Me puedes repetir la pregunta.

W: ¿Tú crees que a partir de lo que hacemos en la práctica profesional, si efectivamente estamos o no facilitándole su acceso al mundo del trabajo?

R: Yo creo que sí pero no sé si pasa porque son vespertinos, yo creo que los centros no han sido los adecuados eso yo me lo cuestiono, lo cuestiono hartito, donde sabemos que no van a contratar trabajadores sociales y nosotros igual estamos mandando, entonces ahí yo me lo cuestiono, en el lugar donde está la Viviana, tampoco hay posibilidades de hecho lo primero que le pregunte a la supervisora es si estaba el cargo y me dijo que no, que lo estaba ocupando la supervisora y que es científicas políticas, entonces yo creo que no, pero no creo que es un tema del programa ni de la supervisión, ni como se han pensado las prácticas en ese sentido porque honestamente yo tengo una muy buena impresión de las prácticas, yo creo que es uno de los programas más sólidos que existen en la escuela, está bien preparado, buenos elementos, pero yo creo que los centros son los que.

W: ¿Y ahí qué se podría hacer para mejorar ese punto?

R: Yo creo que buscar otros centros y ver de alguna manera si dentro de esos centros, existe la posibilidad de que se abran cargos de trabajadores sociales concretamente y si hay alguna proyección, yo no sé cómo lo harán otras universidades, pero en el fondo que tengamos la certeza de que ya, si no queda este chiquillo trabajando porque no cumple las expectativas o no sé ahora no podemos pero si saber que en algún momento si está la posibilidad de contratar a nuestros trabajadores sociales que están egresando hoy día.

W: Ahí hay dos temas uno que los contraten directamente en los centros que ellos están haciendo la práctica, pero por otro lado está si nosotros los estamos preparando para que puedan insertarse más rápidamente en el trabajo.

R: Es que yo creo que sí los preparamos, a lo mejor soy como demasiado optimista, pero eh a lo mejor tendríamos que profundizar más aspectos de una entrevista, cómo hacer un currículo, que cosas decir que cosas no, cuantas son la renta mínima, claro ahí habría que incluir un taller, algo que los preparara completamente para el mundo laboral, sí porque yo creo que preparamos buenos profesionales pero no sé sí.

W: Los preparamos para el mundo laboral.

R: Sí eso sí, incorporar algo no tampoco algo tan elaborado, pero algo concreto donde los chiquillos digan ah así hay que ir a la entrevista, ah así se hace un currículo.

W: Ya, mira interesante porque hace tiempo que estamos dando vuelta esa idea y yo creo que este año la podemos concretar y ¿En términos metodológicos y didácticos qué mejoras tú crees que hay que hacer desde la práctica profesional?

R: Yo creo que uno tendría que ir más veces a supervisar un par de veces más y tratar de cómo ver que hacen los chiquillos.

W: Y observarlos directamente.

R: Observarlos directamente.

W: Recuperar esa práctica.

R: Claro recuperar eso, que yo me acuerdo que a mí la Victoria Baeza me supervisaba y ella fue y yo me cortaba entera pero yo creo que a todos nos pasó, pero yo creo que los chiquillos de alguna manera igual lo recientes, eso yo le agregaría a la metodología práctica y quizás yo también le agregaría otros autores al programa a mí me parecen bien los que hay pero les agregaría un parcito más.

W: ¿Tal vez cómo?

R: Cómo la misma Nora Aquín, que a mí me parece cómo súper interesante ella, también está la sugerencia que hice de releer los textos de los talleres socio profesionales, que eso yo también lo recalco en los chiquillos, a lo mejor algunos textos de evaluación, esto que nos enseñó en algún momento la Vivian, yo creo que ahí estamos como débiles, yo te confieso porque a mí me pasa, yo ahora a partir de la capacitación de la Vivian entiendo más y leo los textos y de hecho les mande los textos a los niños de la práctica profesional de este año y yo creo que por ahí habría que agregar más elementos de evaluación, porque en general yo lo encuentro bastante bueno yo lo encuentro cómo parejito.

W: ¿Tú sigues el programa?

R: Sí, yo todas las semanas voy viendo revisando, y siempre le digo a los chiquillos esto está en el programa, los textos están en el programa, yo trato de que lo que si me salgo por ejemplo es en lo de las reflexiones, porque tiene un poco que ver con cómo el profe lo hace con las clases y que también he agregado unos textos, mi base es el programa, porque o sino no tendría cómo no sería intuitivo.

W: ¿Qué otra cosa no te he preguntado, que sería bueno rescatar de este proceso?

R: Yo creo que la práctica profesional tiene que alargarse un poco más, porque quedan muchos procesos inconclusos, las instituciones también se enojan con uno, eh y creo que a lo mejor pensando justamente en cómo prepararlos para el mundo laboral ya directamente, sería súper interesante hacer un alargue que implicara eso en el fondo, ya ustedes en dos meses van a trabajar chiquillos, estos son los elementos actuales que se ocupan, eso yo le sugeriría alargar las prácticas profesionales y eh quizás incorporar más horas de supervisión directa.

W: ¿Y qué perfil tendríamos que tener nosotros de supervisor de este nivel de práctica?

R: ¿De los dos niveles?

W: No de este nivel.

R: ¿De profesional?

W: Sí.

R: Yo creo que de partida una persona que tenga experiencia en el área social, que sepa lo que realmente es trabajar con las personas, trabajo en grupo, las problemáticas que puedan pasar, que maneje tema de políticas públicas que se interese, no sé, un poco de saber, no tiene que saberlo todo, pero de partida que sea una persona que haya hecho intervención, aunque parezca súper obvio, eh yo creo que tenga esa cosa de la escucha, de la acogida sobre todo en nuestra carrera, porque a lo mejor me van a tirar piedras si digo esto, pero la verdad es que los chiquillos, nuestros chiquillos vienen como con muchos temas, yo veía por ejemplo en el funeral del hijo de la Isolina, no sé si te conto la Ruth pero a balazo limpio, y esos códigos pero los estudiantes súper respetuosos, pero ese es el tipo de estudiante que tenemos y esa mamá es la que va a salir a intervenir a estos mismos chicos entonces, yo no te digo no hacernos cargo, si nos tenemos que hacer cargo, no hacer terapias porque no es nuestro tema pero si derivar y escuchar creo que no me puedo hacer la lesa, entonces yo creo que también tiene que haber un tema de empatía con el otro, de entender que en el trabajo social ocurran procesos personales, no saco na con tener un chico súper “clever”, súper teórico y que me diga profe sabe que hoy día me dijeron que violaron a un cabro y qué hago y cómo lo hago y yo estoy súper triste y estoy súper mal y no sé qué hacer, no sé un montón de cosas y que el profe diga esto es problema suyo, y es usted el que está estudiando, no sé si pasa acá, no creo que pase acá pero si tú me habla como de las características, yo creo que tiene que tener características personales, como de la empatía la escucha y acoger a este estudiantes, no abrazarlo sino decirle que pasa con esto, como lo trabajas y por otro lado una persona que tenga experiencia en la intervención y que crea en el trabajo del equipo también y que no sea un profesor ausente y me refiero a eso que participe en las reuniones nuestras activamente en el fondo, eso no sé qué más será, ¿Sera muy tonto lo que estoy diciendo?

W: Agradecerte Ruth, porque no quiero quitarte más tiempo.

Entrevista N°12

W: La idea María Eugenia es conversar sobre la práctica profesional, ya que tú has supervisado y como estado en terreno también con nuestros estudiantes, ¿Cómo tú estás viendo la práctica profesional propiamente tal como tu apreciación general y luego poder ver como tú has estado trabajando con los estudiantes? Ya eso como dos grandes campos de conversación, sería más que nada escucharte al respecto, tomar algunas notas y también grabar porque la mente es frágil.

ME: Para mí un tema crítico es el tiempo, la inserción en la institución requiere mínimamente un mes, porque ellos van un par de horas, entonces conocer el programa conocer la institución poder

hacerse un panorama, de cómo se trabaja, cuales son los enfoques, establecer relación con los equipos eventualmente participar con algunas acciones antes de empezar a asumir algo, yo creo que requiere un mes básicamente. Lo otro es que no es claro que hace un supervisor de terreno respecto a la información que levantan los estudiantes, creo que ahí hay, yo en el rol de supervisora de terreno de repente he pedido y no sé si es legítimo, eh pero cuando lo he pedido para mí ha sido súper bueno para poder orientar más el trabajo con las chiquillas, porque las imágenes que se forman son súper parciales en general y si no copian textual pero muy poco reflexivamente, entonces ese es un tema, que haya una relación o que el supervisor de terreno pueda apoyar en la comprensión del escenario de trabajo, y eso pasa más por lo que ellos escriben, pero en lo verbal hay una distancia muy grande en los estudiantes, entre el discurso y lo que pueden producir como un documento, harta limitación en estructurar el pensamiento.

W: O sea ahí tú ves que hay una limitación ¿Cómo trabajaste, abordaste este tema con los estudiantes?

ME: Desde que yo tengo práctica, mira lo aborde pero no así como trabajando profundamente, porque la verdad la mayor parte del tiempo fue en tratar que pudieran estructurar su plan de intervención, primero entender la institución en donde estaban en términos generales, eh porque como que no se ubicaban.

W: ¿En qué sentido?

ME: En que la limitación del programa, la estructura, que había pasado antes, cual es el marco del espacio que tenían para hacer algo, en algunos casos querían hacer algo muy innovador, pero no había lugar para hacer eso, y se perdió tiempo concentrándose en que la tarea le pedía la institución a uno y desarrollar ese trabajo digamos, entonces como muy por arriba, viendo la operatoria del programa, con todas las dificultades que tenía indudablemente ahí había un problema, eh pero no dándose cuenta en el caso de un estudiante, de que el plazo se le venía encima y tenía que desarrollar una propuesta, finalmente la desarrolla pero con muchos problemas, con mucha dificultad.

W: ¿En qué ámbitos?

ME: De sistematización.

W: De sistematización.

ME: Tú ves que hay una variable que trabajaste más menos con lo que me dices que está dado por el tema de la escritura y eso yo lo veo desde que hago los talleres, o sea yo me he dado la pega de recibir trabajo y devolverlos y volver a escribirlos, yo los recibo por archivo y se los mando entero corregidos pero de repente me los devuelven con tres cositas cambiadas, pero como que cuesta mucho esa parte de articular de estructurar los documentos de seguir una lógica de pensamiento, ahí diría que hay limitaciones y hay situaciones que son yo diría más graves que otras, no sé si puedo hablar de nombres.

W: Sí, sí no hay problema.

ME: Por ejemplo una estudiante de origen Mapuche, hay ahí un problema de cómo se estructura el discurso, que ahí me provoca mucha inseguridad para evaluar.

W: ¿Por qué?

ME: Porque hasta qué punto estos problemas de escritura, de verbalizar o de poner por escrito son un sesgo enorme en captar lo que la persona realmente conoce, ponte tú, el cambio de persona singular, plural, permanente en los documentos, permanente o sea un enredo ahí.

W: La estructura gramática.

ME: La estructura gramática eh, en cómo llega a articular su discurso, la Rosa, ella es trabajólica, ella trabaja mucho en sus trabajos se nota, se ve que lee que busca bibliografía, que trata de articular con lo que dicen los autores, pero en su discurso verbal cuesta mucho saber que sabe.

W: ¿Más qué en el escrito?

ME: También en el escrito, pero lo logra con todas estas dificultades, entonces ahí yo digo que debería hacer uno tratar de buscar métodos alternativos que es lo que aprendimos, pero cómo lo hacemos, porque ahí uno no, porque también estamos los profes ahora que tenemos limitaciones para participar en las reuniones, para elaborar, para participar más en la dinámica de la escuela digamos, no es que no haya espacio necesariamente pero a veces no se puede venir, entonces como se trabajan esos casos, y son los casos de todos estos cabros que llegan que son excelentes estudiantes en la media, pero que son excelentes estudiantes, en el marco, en las expectativas que genera la media, cuando hice clases en diferencial, tuve que hacer un cambio a escala, eliminar parte de un trabajo, yo hice una rúbrica, porque el 70% de los chiquillos había copiado textual de la web, no te digo todo lo que me demore en revisar cada trabajo, las chiquillas estaban al borde de la crisis de llanto, porque eran estudiantes de primer año, al borde del llanto porque no podían entender como tenían un dos o un tres, si ellas eran estudiantes de siete, porque claro si en el colegio le permiten ese tipo de trabajo, ven un trabajo bonito, con color, con harta información y así evalúan, pero no leen, lo que han hecho los cabros lo más probable, porque con 45 niños.

W: Ahora tú crees, como tu dijiste tenemos que abordar estos casos, ¿Cómo crees tú que podemos abordar esta situación? Por ejemplo esta diversidad que de repente nos encontramos.

ME: Yo creo que incluso.

W: O cultural.

ME: Yo creo que son culturales y otras veces de la mala formación, acá la universidad tiene el propedéutico que yo creo que esa es una cuestión que hay que ampliarla.

W: Pero estoy pensando en este estudiante que tú tenías en la práctica profesional.

ME: Pero me había pasado todo.

W: Claro, ya te había pasado todo, y que tú ves acá arriba que le faltan unas competencias, pero tú podrías decir que ella desarrollo una capacidad reflexiva, analítica, el tema es como ella puede expresar eso académicamente, para poder comprenderse.

ME: Cómo puede expresar y como puede relacionarse.

W: Cómo puede relacionarse, desde los códigos que son nuestros.

ME: Profesionales.

W: Profesionales.

ME: Eso es.

W: Y tú me podrías dar un ejemplo por qué me cuesta imaginarme.

ME: eh, bueno... yo creo que ahí está el entre cruce entre la clase y la etnia, ella es empleada doméstica, ha trabajado y se ha financiado así, entonces tiene una, se posiciona siempre desde una posición sub alterna y eso lo notan en el sector práctica y lo dicen que ella tiene problemas para relacionarse con el usuario, problemas para relacionarse con el equipo.

W: y esos problemas ¿Qué son? En qué se traducen esos problemas.

ME: Yo creo que la imagen que proyecta ella, una persona de mucha humildad, si está en una postura profesional está en una posición de poder y se sitúa desde allí, no necesariamente autoritario, sino a cargo de algo, entonces tiene que aprender una persona eso, no estoy hablando de ser vertical en las relaciones, entonces ahí a lo mejor como el tema de desarrollo personal, más trabajo por ese lado tal vez, y el tema de desarrollo de habilidades en la escritura, en la expresión oral, clases de oratoria, de hecho lo hicimos en educación popular, hacíamos talleres de expresión corporal y de oratoria, cómo hablar en público, porque claro la gente va interiorizando estas, situarse en la posición de sub alterna permanentemente, lo que yo veo es que ella tiene una capacidad de expresión sin duda, por lo que finalmente produce, por lo que vas tratando de integrar y trabaja, eso lo vi siempre no solo en la práctica, pero sale con esa limitación.

W: Entonces tú ves que sale con esa limitación entonces nosotros no le aportamos a superar esa limitación, que es de entrada definitiva.

ME: Yo creo que en parte por supuesto a como yo la conocí sin duda que hay un cambio, pero esto es un determinante súper profundo, pero la carrera está cansada con personas sin tantas limitaciones, no personales pero con su contexto de vida.

W: Estaría pensado para una media.

ME: Para una media, entonces yo creo que ahí hay algo que hacer con las personas que están población vulnerable, me carga usar eso, pero que han estado en situaciones como muy, por mucho tiempo.

W: Y ahí tu como consignas tu rol de acompañamiento, de supervisión en los estudiantes que están en la práctica profesional.

ME: Sería excelente poder acompañar a los estudiantes, pero todo depende mucho también de lo que los estudiantes plantean, ponte tú cuando empezamos, esta chica que renunció, ella me pedía, me pedía, me pedía y yo estaba para ella, pero con Rosa era me traes esto y buscaba algo y avanzaba un poquito, pero no iba más allá, me entiendes, no iba más allá del requerimiento específico, cuanto necesita tu no lo sabes y ahí veo el tema de la tutoría, cómo se puede organizar la práctica, no como para la demanda del estudiante, sino como un trabajo más de acompañamiento y pauteado digamos, o sea eso aprendí también en este curso que estamos haciendo, hicimos mucho trabajo en el taller básicamente sobre como estructurar el documento, como armar un proyecto de

intervención y es ahí en la marcha reflexionando sobre la política pública, la articulación, pero a partir de sus propias intervenciones, me gusto en el segundo caso en el informe de gestión, armar la rúbrica con ellos creo que eso fue para mí aprendizaje también, nunca lo había hecho porque también hay un tema de que uno, yo no sabía que uno podía hacer algo así y escuche a las chiquillas en la reunión y dije espectacular.

W: Claro, quede un poco con lo que tu planteabas de que se va desarrollando un trabajo en equipo, que tú te vas desarrollando y se van tomando decisiones de cómo podemos utilizar el rol nuestro.

ME: Claro, cuando a mí me faltaban los apuntes de reuniones que nunca conocí, los encontré ahí y claro los use y realmente fue bueno.

W: ¿Bueno en qué sentido?

ME: Bueno en el sentido de ver a los chiquillos que consideraban.

W: ¿Y qué consideraban?

ME: Consideraban cuestiones que estuvieran bien escrito, el lenguaje académico, que se respondieran todos los puntos que se pedían en la descripción o sea bastante atingente, el tema era poder eh establecer los criterios, entonces ahí pusieron 100% todo el puntaje, 75, 50, pero ¿Qué significa eso?, ahí ya no pudimos avanzar.

W: Pero ya está puesto el tema. Eso sería interesante poderlo profundizar, y ahora tu tocaste otro tema tú trabajaste con los chiquillos en talleres, en supervisiones individuales, ¿Cómo lo hiciste?

ME: Hice los talleres, hice supervisión.

W: ¿Estaban propuestos? O ¿Tú modificaste lo que ya estaba propuesto?

ME: Es que fue en base a la necesidad.

W: Tú fuiste construyendo.

ME: Sí, fue en base a lo que planteaban en las primeras fases, en donde estaba cada uno, las necesidades que estaban visualizando, que les estaban pidiendo los supervisores, y yo diría que en las primeras sesiones, mucho, mucho el tiempo lo use con esta chica que renunció, mucho, porque a partir de su planteamiento le permitía a los demás poder engancharse en lo propio, porque tenía más antecedentes ella, y ella estaba muy ansiosa, muy, muy ansiosa.

W: Ella es la que estaba acá en independencia.

ME: Y después fuimos con cada uno eh en el caso de las chiquillas que estaban en el programa salario ético, en el espacio de trabajo casi cero y la demanda que le hacían era aportar en la metodología, pero las chiquillas no, no aportaron por ahí, sino más bien hicieron una encuesta, para ver más bien cuál era el problema de los trabajadores y lo que yo veo es que no sacaron mucho más de lo que la gente les verbalizaba a ellas, no hay propuestas claras.

W: Tú sientes que les falta capacidad propositiva a los estudiantes en ese sentido.

ME: Claro, como generar, porque hicieron cuestiones súper tradicionales también, la entrevista, la entrevista a las personas que podían, porque también los programas funcionan a full, una reunión a la semana en donde están 40 personas entonces que posibilidades, de espacio van a tener en un trabajo de entrevista.

W: En este sentido ¿Cómo fue tú relación con los centros de práctica?

ME: Buena sí, yo viene al CES, a la gente del programa ético, fui a la municipalidad en Lo Barnechea y fui a la escuela en donde estaban, fui una vez excepto al programa ético ahí fui dos veces.

W: Y ¿Tú ves que estos lugares responden un poco al perfil para una práctica profesional?

ME: Sí, o sea la gente en el programa ético se preocupó de integrar a las chiquillas de apoyar, el problema es que cosas nuevas innovadoras, yo creo que lo que podrían hacer es desde la atención del público, pero otra cosa no veo, porque el programa está estructurado, ellas no, ellas no necesariamente tienen las habilidades para hacerse cargo de las sesiones en el periodo en el que están, si las prácticas fueran de 8 meses como mínimo, tal vez ellas pudieran aplicar el programa pero el tiempo que están, están en el tiempo de inserción de ver la metodología, de acompañar a las personas, son programas también súper dinámicos, porque van ingresando familias, con unas se avanza otras están recién en la etapa inicial, entonces requiere un nivel de manejo importante y difícilmente en tres meses lo logran las chiquillas.

W: Si tú tuvieras que definir la perspectiva más metodológica que tu trabajaste con los estudiantes ¿Desde qué lugar te ubicas? ¿Desde qué perspectiva tú abordan este tema de la supervisión con ellos?

ME: O sea bueno lo que yo he hecho un poco es trabajar en base a lo que los estudiantes van planteando como problemático o que yo veo como problemático, problematizar las situaciones desde ahí, más que estructurar tanto, porque no creo que sirva mucho, porque los chiquillos llegan como bien angustiados a veces.

W: Y esa angustia ¿Está asociada con qué?

ME: Por temor, cómo abordar el trabajo, por donde abordarlo, entonces ha sido orientación en la bibliografía, a reflexionar cómo se hace una entrevista en profundidad, el tema del proyecto mismo eso ha sido para mí en general el tema de la evaluación, los chiquillos copian y pegan, evaluar qué se yo el antes, el post y nada, como construir indicadores en eso trabajamos.

W: Y lo otro ¿Tú crees que de alguna manera incidimos nosotros con esta práctica en su iniciación laboral? ¿Favorecemos o no?

ME: Yo creo que dependen de los espacios de trabajo.

W: ¿En qué sentido?

ME: Ponte tú a nosotros nos encantaría haber recibido a un montón de chiquillas, pero no tenemos espacio, o sea es un programa que a duras penas se financia, hacemos un esfuerzo enorme para sostener la planta que somos 19 personas, me entiendes, entonces el mercado laboral está complejo,

yo creo que ahí la escuela tendría que hacer otro tipo de sondeo, para ver donde hay posibilidades de inserción de estudiantes.

W: O sea tú ves que tenemos un rol, que tenemos que abrir desde la escuela, abriendo campos estoy tratando de comprender.

ME: Sí yo creo que hay que explorar eso porqué, la práctica idealmente debería ser idealmente en un lugar donde queda el estudiante, o algunos son incorporados, lo que nosotros hemos hecho han sido tareas puntuales, al contratar a gente que ha hecho práctica eso sí, pero incorporarla al equipo no lo hemos planteado.

W: ¿Alguno de tus estudiantes va a quedar insertado en algunos de los programas o no?

ME: De los que están hoy día no.

W: Y ¿De los qué supervisabas antes?

ME: Sí, una de las chicas está trabajando y tiene posibilidades de quedar, pero es que tengo problemas con los nombres.

W: ¿De las actuales?

ME: Sí, de las actuales pero está con otra supervisora, ella está con posibilidades de quedar, me la encontré el otro día ella hizo la práctica antes.

W: No importa, pero tú ves que nosotros tenemos que hacer algo desde el contexto global del trabajo social, ahora ¿Cómo visualizas tú ese contexto del trabajo social?

ME: Complejo, porque suponte tú en la práctica anterior había una chica que estaba en micro empresa, no en empresa, imagínate tú, estaban con el rollo de la responsabilidad social empresarial y ahí hay un cruce ético tremendo, porque la trabajadora social que le pedía en el fondo que desarrollara en el fondo un proyecto, la chiquilla lo desarrollo pero en que la responsabilidad social empresarial pasaba por un nombre, porque quien aportaba para que la empresa pasara por un aporte eran los trabajadores, entonces ahí la chiquilla hizo un montón de cosas. Entonces ahí hay un tema ético y la trabajadora social ahí no tenía ni un planteamiento al respecto, o sea ni un apoyo, como encaminar, entonces la chica acá siguió las orientaciones que yo le di, hablar con el sindicato, ir estableciendo una alianza con ellos, pero es complejo ese es un campo en donde se requieren trabajadores sociales, y el otro campo donde hay mucho que hacer yo encuentro que es educación, donde hay un des perfilamiento total del aporte que puede hacer trabajo social inclusive dentro de la universidad, el CES eh no por lo que yo entendí, no tiene digamos una en su programa de relación de estudio asignado a la trabajadora social, para cumplir un rol social, sino más bien administrativo, de gestión en las escuelas las asistentes sociales tienen que estar casi que a codazos y no es la práctica, yo creo que ese es otro elemento, las estudiantes no entienden que eh, también somos un actor, y que lo que nosotros podemos aportar entra en conflicto y tenemos intereses propios y que es legítimo defenderlo y hay que ser pro activa en visibilizar el trabajo, no vamos a convencer a otro que lo que nosotros decimos es bueno, porque nosotros lo decimos, sino que hay que demostrar al otro con productos, demostrarlo en propuestas etc. ahí falta yo diría como también una mayor capacidad de gestión pero en esos términos desde lo social, va a la par con la cosa de los proyectos en realidad que hay limitaciones, eso yo lo he visto en todos los años, eh siempre los chiquillos no

logran bajar desde política a proyectos, de levantar problemas desde la base digamos, no o metodología ponte tú de diagnóstico operativa a las chicas ponte tú yo les sugería hagan un trabajo en una sesión en 20 minutos un trabajo con tarjetas, con la técnica de visualización para identificar la línea del problema. Claro igual eso requiere o sea tal vez entrenamiento, que no necesariamente esta, yo no sé qué hacen en educación popular acá, hay un curso, entonces quizás ahí hay que incorporar más herramientas de educación popular, para un diagnóstico participativo, para el levantamiento de propuesta, para el diagnóstico usando la observación, como otra forma que son más congruentes también con las inserciones que tenemos.

W: Ahora tú crees que la práctica profesional tiene incidencia en la formación de los estudiantes. Para con eso ya ir cerrando.

ME: Sabes qué, encuentro complicado la práctica después de la tesis, o sea para los chiquillos es cómo ya lo que hay que hacer para salir, eh creo que ahí hay un problema, debiera ser antes y lo otro que para la gente que trabaja, los vespertinos es complicadísimo, una chica tuvo que negociar horarios, pero no venía a todas las reuniones porque no le daba la semana para poder remplazar las horas, porque no podía no trabajar y hay gente que ha desarrollado más habilidades porque ha tenido una práctica sistemática como la Blanca por ejemplo, se mete al magister hace todo bien digamos, trabaja en educación, hace la práctica en educación, hace su magister, su tesis, su seminario de tesis en educación entonces va aquilatando una experiencia, un conocimiento.

W: Eso podría ser una pista interesante de orientar más a los estudiantes, estoy pensando en voz alta.

ME: Por otro lado también los cabros quieren experimentar, conocer otros lugares, lo que también es bueno, porque además tampoco es que uno va a elegir el lugar de trabajo, hay un nivel de precarización tan grande, tan salvaje.

W: He sido media interrumpida, me queda solo una pregunta (Interrupción) Por qué esta parte es súper interesante lo que me estás diciendo, habría que hacer un trabajo más personalizado dices tú con los estudiantes.

ME: Sí o sea yo creo que desde la práctica intermedia quizás debería pasar un semestre y tener la práctica profesional y una orientación desde el comienzo, como la necesidad de ir pensando, cómo los temas de práctica o para aprovechar el aprendizaje para que no sea tan pesado digamos, y para que haya más aprendizaje en el fondo y la práctica de partida más tiempo, porque estos lugares donde están las chiquillas fue práctica diurna, incluso la Blanca, la mayor parte de su práctica fue diurna, porque en la noche podía destinar tres horas y ella ahí tuvo capacidades de negociar con la gente.

W: Y ahora María Eugenia para ir cerrando algo que yo no te haya preguntado que tú digas, esto es fundamental en la práctica profesional.

ME: No lo he pensado tanto pero desde el trabajo del magister, o sea el tema de la tutoría yo creo que es una práctica que tendría que estar instalada en la escuela, pero no veo como, nosotros tenemos una hora más, pero eso no alcanza, eso es un tema, segundo como quizás eh ver con las instituciones pero eso es una jugada mayor yo encuentro, que sería generar con las instituciones proyectos de desarrollo, donde pudieran tener continuidad las prácticas, una especie de trabajo

participativo, de acuerdo a los recursos, de acuerdo a las necesidades institucionales, a las necesidades de formación y las opciones eh opciones también de la carrera, se definen proyectos de intervención de mediano plazo.

W: Tú dices como más autónomo.

ME: La carrera con las instituciones donde las prácticas tuvieran un espacio real, o sea más real, no le inventemos el trabajo a las chiquillas sino que tengan una continuidad desde lo que hicieron sus compañeras y como continua esto, como un trabajo de intervención a la antigua, yo eso le decía a la Daniela hace como 10 años atrás (Risas)

W: Agradecerte María Eugenia.

Entrevista N° 13

W: Me puedas relatar cómo supervisas a tus estudiantes de la práctica profesional

LE: ¿Profesional?

LE: Bueno, el programa de práctica dice claramente que el acompañamiento de este proceso tiene tres instancias que son eh claves. Una es la coordinación con el centro de prácticas; digamos coordinación técnica con el centro de prácticas. Otra es la supervisión individual, a solicitud de los estudiantes. Y, la otra, es el taller de prácticas. Dado que es una práctica de validación de competencias yo he sido súper como estricta en relación a no citar estudiantes sino efectivamente acogerlos en la solicitud de ellas de asesoría para desarrollar ciertos procesos.

Entonces, en esa lógica y en esa línea en particular lo que yo he hecho es responder a solicitud de asesorías de algunas estudiantes en la modalidad individual. Donde veo yo que se requiere siempre un poquito más de asesoría es: en la construcción de instrumentos cuando tienen que levantar diagnósticos o hacer evaluaciones en sus centros de práctica y en el último momento de la práctica que es este momento que estamos viviendo ahora para la búsqueda o la argumentación de sus reflexiones con ciertos marcos teóricos. Yo diría que esas son las dos principales como áreas de demanda en lo que hemos trabajado en la individual, el fuerte nuestro ha sido el proceso de trabajo que se da en la instancia de taller de práctica.

¿Qué es lo que he favorecido yo en ese espacio?: una noción que se llama compartir saberes prácticos y que tiene que ver con una demanda súper específica a las estudiantes de: presentar o describir la problemática sobre la cual intervienen, desentrañar como la modalidad de intervención que hay en su centro de práctica; y que esa descripción ellas la maticen con el análisis de las políticas públicas que están interpeladas desde esa intervención.

Y a partir de eso en el fondo como conclusiones de su, de su espacio ... ellas, ellas preparan la sesión yo, les doy pautas, guías de reflexión como más bien del sentido que tiene esa actividad, más que nada el sentido y ellas arman sus reflexiones finales. Este año en particular. Años anteriores ha sido un poco distinto, en esta noción como que revisamos a comienzo de año que tenía que ver con los niveles de conflicto que uno puede experimentar en la práctica. ¿Cuáles son éticos, cuáles son institucionales, cuáles son metodológicos?; entonces lo que hemos hecho es que por ejemplo este año me tocó que teniendo chiquillas en distintas comunas en una línea de política pública común, como por ejemplo el "Chile crece contigo" ese equipo preparó la sesión porque tenía en Recoleta y tenía en Lampa "chiquillas", entonces a partir de eso yo les hago preguntas a las chiquillas, por ejemplo las que han expuesto sobre el "Chile crece contigo" preguntas sobre la diferencia entre políticas públicas, asistenciales o subsidiarias y éstas más proteccionistas, qué hay detrás, cuál es la visión de los destinatarios, cuál es la diferencia entre un programa social y un sistema de protección social, y ahí les entrego yo algunas nociones más específicas, más técnicas, sobre el fenómeno o sobre por ejemplo en este caso sobre la política pública.

Esa instancia ha sido bastante rica porque las "chiquillas" se esfuerzan por generar una instancia de taller que este teórico/práctica o más bien teórico/reflexiva como decirlo en algunos casos, ellas hacen una presentación o una motivación al tema un análisis sistémico del tipo de intervención que están desarrollando, exponen algunos elementos propios de ese diseño institucional y después hacen

algún trabajo grupal reflexivo o individual, o algún juego en el cual nos interpelan a todas como a promover la reflexión, en general ha ido bastante bien, digo bastante bien porque, por ejemplo, no me costó nada este año motivarlas a por ejemplo el taller con Carballeda e instalar esa modalidad como que yo siento que ha permitido avanzar como en la profundidad reflexiva y a ponerle como un lenguaje técnico a esa, a ese ejercicio más reflexivo, que antes era como, como un relato mucho más anecdótico, eso, eso ha sido como la modalidad de acompañamiento.

W: ¿Qué supuesto están a la base de lo que tú haces Lorena?

LE: El supuesto, en este grupo ah?

W: Como, claro sí. En este nivel

LE: En este nivel el principal supuesto es el de la autonomía profesional, ósea, de que ellas son capaces no solo de describir lo que hacen sino de favorecer su propia reflexión, hacer su propia reflexión, y favorecerla en otros también. Dos, el supuesto de que la intervención social tiene una, como decirlo, necesariamente y obligatoriamente, implicados componentes ideológicos, éticos y metodológicos. Ese es otro supuesto porque cuando por ejemplo en las presentaciones veo que las niñas hablan como de los principios de la misión institucional, yo les pido que profundicen en lo metodológico, qué etapas hay en la intervención, qué requisitos en los beneficiarios, cuál es, que desentrañen la caja negra que hay ahí, que puedan entender que ese es un proceso planificado, que tiene un componente ideológico, que no se improvisa, que requiere de diagnóstico. Entonces, hay por lo menos en mi la necesidad de que ellas comprendan la complejidad de la intervención, al menos diferenciando esos tres elementos, el ético, el ideológico (o la no neutralidad, por decirlo así) y el metodológico, eso me interesa a mí que ellas logren como desentrañar de esta caja negra, poder describirlo, poder analizarlo, poder entender que valores están implicados ahí, porque a veces ellas resuenan en conflicto con esos supuestos. Yo diría que fundamentalmente esos dos. El, en este nivel, el de autonomía profesional con todo lo que eso significa, yo cuando ellas dicen palabras como del lenguaje coloquial, soy súper en eso así como catete como, ahora eso mismo dígallo, explíquelo en un lenguaje técnico propio de nuestra disciplina, como para que entiendan la diferencia entre llamarle cosa o lo que la señora hizo a las experiencias vitales.

W: Entonces, ¿tu dirías que para que den el salto, la, el manejo del lenguaje, la corrección del lenguaje, es importante? En el lenguaje oral

LE: Si, por qué?: porque hay un discurso profesional que está implicado, y que si uno en la oralidad que parece tan coloquial no lo supervisa o no lo rearma, después en los Informes también se reproduce ese mismo lenguaje. Entonces, es como marcar de alguna manera una tónica, u otro que, al inicio del proceso, y que también para mí es importante, es en el momento en que nosotros leemos el Programa de la Práctica, que es nuestra carta de navegación. Yo, dedico generalmente la segunda sesión de trabajo a hablar de las cosas que para ellas incluso parecen obvias pero que son de adecuación a los contextos institucionales, y que tienen que ver con dos aspectos fundamentales: uno, con la observación y el respeto a la cultura organizacional o institucional donde se insertan, y dos, con recuperar herramientas de su formación que tienen que ver con la comunicación, la asertividad, el trabajo en equipo y eso se traduce en conductas súper prácticas o sea, adecuación al mundo del trabajo en términos de horario, asistencia, presentación personal, justificación ante eventos emergentes, cumplimiento de compromisos, solicitud de supervisión, o sea no me venga

aquí a que su supervisora no la pesca si usted no me demuestra que ha solicitado la supervisión; incluso yo les relato algunas anécdotas que nos han ocurrido en este nivel por incumplimiento, por supuesto sin nombres, pero les he contado, que hay chiquillos que se han esforzado meses por conseguir un centro de práctica han inasistido un par de veces, y hemos tenido que retirarles, y todas las implicancias institucionales que eso tiene; les he contado que un día una supervisora me llamó porque iba una chica con minifalda a encuestar trabajadores a un segundo piso, y abajo todo el mundo le vio los “churrites”, o sea como para que nunca está de más hacer esas prevenciones. Digamos, a la partida también les digo que el 100% de asistencia a la práctica es una norma laboral, que la entiendan así y que rige para el contexto institucional y también el académico, entonces fijamos ciertos acuerdos, cuando ellas no pueden venir a una sesión de taller es su supervisor el que me escribe diciendo "no va a poder asistir por esto, por esto y por esto..." porque está preparando un taller que empieza mañana, porque justo tiene que ir a hacer una observación a terreno, porque me tiene que cubrir a mí en una sesión, porque yo estoy citado al tribunal, o sea, todas esas cosas; y yo creo que eso ha sido súper clarificador, o sea, no, no he tenido que volver a reiterarlas ni a perseguirlas, ni... ni a ninguna cosa así como excepcional de, digo con este grupo porque con las del intermedio que también uno hace eso hay todavía un aprendizaje previo de adecuación al mundo laboral.

W: ¿Y Qué es la supervisión para ti?

LE: Fundamentalmente acompañamiento que favorezca en este nivel la, la profundización de las habilidades de reflexión, de cuestionamiento de lo que se hace, acompañamiento que también busca modelar cierto rigor técnico en lo que se hace, rigor técnico en el sentido como de tener una disciplina laboral y una lógica de intervención que tiene ciertos imprescindibles, como por ejemplo que no puedes proponer una intervención sin tener claridad de un cierto diagnóstico, que se requiere flexibilidad, que se requieren límites, yo diría que eso, básicamente como acompañamiento en esa, en esa línea.

En el sentido como de ir en este nivel puliendo detalles, de cosas que todavía pueden estar un poco, por ejemplo, difusas, por ejemplo, el proceso de planificación. Todavía hay algunos elementos de confusión entre formulación y objetivos y diseño de actividades. Me tocó en los primeros Informes mirar que todavía hay chiquillas que para las cuales un objetivo específico es realizar visitas domiciliarias ese tipo de detalles más allá que uno entienda que hay un propósito mayor y que la técnica el procedimiento o el instrumento que uno va a ocupar para eso; como ir haciendo esa problematización todavía que ayuda pulir ciertos, ciertos detalles estas críticas institucionales que por la juventud por la inexperiencia, por todo lo que implica a veces tienen este como ribete anecdótico o emocional poco procesado por decirlo de alguna manera.

W: Y la práctica

LE: ¿Qué es para mí la práctica?

W: ¿Este nivel de práctica en específico?

LE: Pensar como en un momento un momento práctico reflexivo de la formación en el cual se tiene que producir el despliegue de las mejores competencias de las chiquillas de las que están más fortalecidas, por ejemplo yo con los centros de práctica de nuestros profes todavía no voy y no ha

habido ni un ruido, voy a ir más bien o sea me he juntado con el Juan Alexis a conversar y todo pero te quiero decir no hubo que hacer ningún proceso de inserción o de acompañamiento o de rayado o sea las chiquillas han sido capaces de negociar de elegir por áreas de intereses de discernir.

W: ¿A ti te tocó el grupo que presentan el centro?

LE: No todas, no todas

W: Ya

LE: O sea habían algunas que sí

W: Ya

LE: Habían algunas que sí

W: ¿Tú notas alguna diferencia entre las que presentaron su Centro y los qué?

LE: Es que si las que presentan su centro son chiquillas en este caso son puras mujeres que ya tienen una experiencia previa ahí o como voluntarias, o como trabajadoras en otra área sea como administrativa y cambian a un rol profesional eh entonces, como decirlo esas chiquillas se mueven con mucha más habilidad, que las otras que tuvimos que ubicar en los centros de práctica ellas fueron más cautas se entramparon un poquito más en los detalles de la formalidad, te acuerdas la de la carta que el timbre que son contextos más desconocidos, entonces obviamente se mueven con mucha más cautela con más lentitud como que están así descubriendo el mundo por ejemplo en el caso de los municipios. En cambio, claro las que buscan sus prácticas, o es porque han tenido algún contacto, o como voluntarias, o como trabajadoras o incluso por que tienen alguna vinculación afectiva previa tienen una motivación importante porque ven posibilidades de trabajo ahí entonces tratan.

W: Porque tu no solo este año has tenido este un grupo así sino que años anteriores

LE: El año pasado fue mucho más claro

W: Ya

LE: Eran todos, los nueve, eran chiquillos que habían gestionado sus propios centros

W: ¿Ya este año se repiten estas características?

LE: Si, sí, pero por ejemplo el año pasado, bueno si, todos de alguna manera tenían alguna vinculación previa con su centro de práctica, pero por ejemplo a diferencia de este año, el año pasado hubo mucho, hubo mucha mayor desilusión en algunos de ellos; en la fiscalía por ejemplo, Rodrigo terminó súper desilusionado, si, desilusionado por el sentido del trabajo más que por el quehacer mismo, como por el sentido, como por él para que se hacen las cosas en una fiscalía, para qué un trabajador social, un psicólogo hacen cosas, esto como de no visibilizar la víctima como alguien que necesita reparación, sino más bien como alguien que es instrumentalizado para un proceso judicial. Esa desilusión que es ética finalmente; la otra chica que estuvo en un laboratorio y que como estaba súper obnubilada con el tema de la empresa privada y como con el bolón de la responsabilidad social y “cachó” que, que la trabajadora social estaba súper explotada que hacia mil

cosas, y se cuestionó profundamente si en realidad quería estar en Santiago en una empresa así, quería irse a vivir al sur, a hacer trabajo social de otra naturaleza, como así súper desilusionada también del proceso, entonces que este año, las chiquillas que buscaron su centro las tuvieron maduras al inicio.

W: ¿Qué sugerencias o recomendaciones harías para mejorar ese proceso?

LE: Yo diría dos cosas bien para mi gusto como importantes, una favorecer la autonomía de los “cabros” en la búsqueda de los centros, o sea yo creo que en general son buenas experiencias tanto sea para conocer una realidad desconocida y como para derribar ciertos mitos, como para profundizar en ciertas líneas que como por ejemplo las tres chiquillas que están con Juan Alexis ellas tienen súper claro que la línea de la política pública en relación al trabajo con hombres agresores va a tener que ser una línea que se va a tener que profundizar y ellas quieren estar a la vanguardia ellas tienen una motivación que no tiene que ver solo con el mundo del trabajo sino con estar con una política pública vanguardista, innovadora eh con adquirir saberes y dominar ese ámbito entonces se han metido en todas las que han podido o sea ya tienen a cargo casos tienen además una línea de proyecto acotado cada una de su propia responsabilidad pero además han hecho red de difusión, charlas capacitaciones, lo que han podido porque en el fondo quieren conocer ese tipo de intervención desde la masculinidad en todas las dimensiones que se puede expresar; entonces yo diría por un lado favorecer la autonomía de los cabros.

W: ¿Qué harías tú para favorecerla?

LE: Eh Hacer un trabajo a lo mejor al final de la práctica intermedia que tuviera que ver con un discernimiento propio respecto de las líneas de interés que tienen los cabros y generar un tipo de cómo decirlo de semillero, no sé cómo llamarlo, como decirlo como que esas áreas de interés se pudieran hacer cargo en la escuela en relación a la pregunta donde queremos estar porque eso permitiría por ejemplo que la escuela pudiera hacer sus propias opciones en los centros intermedios con el apoyo de la búsqueda de los cabros por áreas de intereses agruparlas y decirles mira área infancia protección de derecho en todas estas municipalidades no sé, están todas estas instancias. Área de recurso humanos hemos estado en todos estos lugares estas son las posibilidades donde podrías ir a buscar y lo que si yo recomendaría para evitar por ejemplo estos ruidos iniciales que tuvimos este año con la Karina y el año pasado con Rodrigo, que es de alguna manera que el centro de práctica pueda transparentar desde el inicio una línea de intervención con los cabros no sé si llamarle proyecto.

LE: Por ejemplo esta chica que propuso como centro de práctica su propia empresa que es esta empresa contratista que está haciendo.

W: ¿Dónde ella trabaja?

LE: Los tickets del metro ella en algún momento dudo de si las condiciones iniciales que le habían como ganado sé si garantizado sea la palabra pero que le habían descrito en su empresa ya no estaban, entonces ella trato de moverse hacia otros lugares hacia otros centros de practica por ejemplo garantías de tiempo dentro de la jornada laboral, garantías de no sé si garantías de tiempo pero como alguna declaración de estoy inventando pero que como por ejemplo los cabros pudieran traer las fichas que nosotros llenamos de los centros de práctica que le pedimos a los supervisores

que ellos las trajeran llenas, que va a hacer cuáles son las líneas y a lo mejor incluso complejizarla un poco en el sentido que pudiera ahí especificarse tiempo, líneas de trabajo.

W: ¿Y que esta fuera firmada por la institución?

LE: Por ejemplo. porque no sé, pero Rodrigo iba con una expectativa de difusión de derecho de víctimas y testigos nunca pudo hacerlo porque siempre estuvo tapado como, o no sé por chica esta de la empresa Bagó que también tuvo su ruido inicial fue como tú vas a venir a ayudarnos a levantar información para que nosotros respondamos al pacto global pero después terminó procesando cerros de encuestas de como los plus digamos que la trabajadora social tenía hacía meses ahí sin poder procesar por falta de tiempo; que habría sido súper distinto decir mira vamos a trabajar metodológicamente en el proceso procesamiento de datos en esta línea, en esta línea y en esta línea que es súper distinto a decir ella va a colaborar por ejemplo en el levantamiento de información diagnóstica sobre trabajo infantil, o lo mismo que paso con la Vanesa en la Viña Santa Rita que en el fondo ella iba a hacer un diagnóstico de satisfacción usuaria de un policlínico y terminó procesando licencias médicas, o sea que esa descripción hubiese estado clara desde el inicio porque si no se mal entiende que la “cabra” es súper poco proactiva, porque ha estado enfocada en una cosa específica y aquí se hace de todo; eso que también es falsa porque no se hace de todo porque ese diagnóstico de satisfacción usuaria no se había hecho, no es que se haga de todo, entonces esas pequeñas cositas generan como ruidos.

W: Nos pasamos al tema de los centros de práctica, entonces ahí según tú ¿hay que tomar algunos resguardos?

LE: En esta línea de como los chiquillos busquen autónomamente su Practica

W: ¿Y en relación a los que no proponen?

LE: Yo creo que sería ideal por ejemplo que la escuela pudiera intentar estructurar o superponer juntar intereses en la línea de investigación o de producción de ediciones o libros o revistas con centros de práctica, o sea, como no sé de alguna manera hacer la opción de mirar bueno ¿Cuáles son los temas que para nosotros, en el marco de este proyecto educativo institucional, la justicia social, la intervención social, estos valores?

¿Cuáles son las líneas que nosotros más nos interesan? cómo generar investigación por ejemplo y conexión con centros de práctica que nos permitan por un lado alimentar las investigaciones pero que también estar en esos lugares que yo siento que es como la dificultad siempre de las universidades que son súper como endogenistas eh respecto a por ejemplo de la problemática eh social como que no hay un dialogo como decirlo más estable o estructurado con lo público por ejemplo : La reforma laboral ,el trabajo con sindicatos la CUT (Central Unitaria de Trabajadores), las organizaciones sindicales estamos en ese lugar nos interesa ,no nos interesa se circunscribe en el marco de la justicia social me como eso que no es fácil hacerlo nos permitiría por ejemplo donde el cabro hace practica en los sindicatos estoy inventando y estaríamos por lo tanto retroalimentados y retroalimentando la discusión sobre reforma laboral nos interesa estar por ejemplo en el tema ciudadano en las iniciativas más de corte político como la discusión sobre asamblea constituyente eso fortalecimiento de la ciudadanía que queremos saber desde ahí , que pueden hacer nuestros estudiantes el tema educación factores protectores y de riesgo en educación que otras cosas aparte

de administrar becas o informes sociales podríamos estar haciendo en materia de deserción escolar de calidad o no sé, siento que ahí hay un mundo de posibilidades para explorar porque hay lugares donde hoy día no estamos y, lugares me refiero no físicos como lugares de discusión de encuentro donde hoy día no estamos, la discusión sobre

W: ¿Tú crees que están, porque no se ha trabajado o porque, porque hay una opción?

LE: Porque no yo creo que no estamos porque la vorágine diaria no nos permite en el fondo decir ya sabes que vamos a parar y vamos a dedicarle tiempo a que un contingente nuestro se vincule con esos lugares a que demos la discusión interna también como universidad si nos interesa estar ahí, hacer asociaciones te acuerda cuando tuvimos esa jornada de practica con el profesor Van Evans y hablábamos con los profes y decíamos sería maravilloso que pudiéramos ir hacer prácticas en duplas a colegios

W: Claro

LE: Que se podría hacer desde ahí fortalecimiento de hábitos, factores protectores fortalecimiento familiar y además nosotros hacer prácticas con nuestros estudiantes entonces eso requiere tiempo que no es fácil de encontrar eh a que le sacamos es súper difícil.

W: Es difícil en ese sentido también tocaste otro tema que es como la organización del trabajo interno en equipo ya que pasa ahí o no sé cómo lo ves tú, como se ve hoy día eso

LE: Del equipo de práctica o de los equipos de trabajo

W: No de los profes que sugerencia o recomendación darías al respecto

LE: Mira no sé mucho pero los estudiantes hacen comentarios así como quien yo en general trato de no escucharlos pero también los escucho con mi conciencia interna. Yo creo que hay como decirlo podríamos diseñar con esta práctica en particular una modalidad de trabajo en que a lo mejor nos reuniéramos cada quince días con los estudiantes y que semana por medio por equipos de profesores nosotros pudiéramos avanzar en esta pega de vinculación con el medio externo y de rediseño a lo mejor de nuestra manera porque tenemos que venir, tenemos un horario tenemos te lo planteo porque no sé las cabras yo les escribí el otro día me paso que te conté eso que me robaron una bolsa igual a esta verde con todos los trabajos de las cabras

W: No, No Sabía

LE: Del auto de una amiga con la que me vengo pal centro los días jueves cuando dejo el auto en la casa entonces les conté que estaba súper urgida se me perdieron dos libros de la biblioteca y un montón de situaciones.

W: Ah ya

LE: Entonces, yo les escribí súper urgida porque ellas me habían entregado sus trabajos en el plazo que habíamos acordado por programa y que se yo y me escriben profe relájese si nadie más ha entregado el trabajo que nosotros, nosotros somos el único grupo que tenía tantos talleres tantas reuniones, entonces yo digo hay un cierto desperdicio de tiempos que nosotros podríamos si nos disciplinamos ocupar para nosotros mismos como profes catastrar todos los centros mirar donde no estamos, donde querríamos estar, como favorecer por ejemplo la instalación en lugares donde no

está muy, a lo mejor sería interesante estar las experiencias de los propios profes, o sea, en el área de seguridad pública, estoy inventando, está la Susana Fuentes, qué posibilidades hay ahí? estamos, no estamos?, que estamos haciendo? que se requeriría?; en el área masculinidad, estoy inventando, pero, me entendí lo que te quiero decir, si nos disciplináramos a lo mejor podríamos hacer, no sé, una vez cada tres semanas taller otra semana supervisiones individuales, y otra semana trabajos del equipos de prácticas, de rediseño, de revisiones cruzadas de repente, de informes, para establecer criterios comunes, para levantamiento de rubricas, de revisión de trabajos, porque como son cabros grandes para mi gusto no requieren tanto acompañamiento, tanto, así como tan semanal, entonces, para diseñar un tipo de relación con los supervisores, ahí me voy saltando al otro tema, ahora porque en el programa se establece, poco, la frecuencia que uno tendría que tener como supervisor.

W: ¿Qué pasa ahí?, ¿cómo tú te relacionas con los supervisores?

LE: Yo creo que es súper diferente, por ejemplo los lugares donde hay supervisión, o sea, centros nuevos que centros antiguos, o centros donde incluso hay (...), porque por ejemplo como te digo yo, con Alexis he hablado con teléfono, y el monitoreo del proceso, pero no nos hemos juntado a estas cosas formales y que se yo, eso es una relación súper atípica verdad? pero por ejemplo con los otros supervisores yo voy, les mando siempre la primera semana, el programa, se los llevo impreso, conversamos de los plazos, conversamos de los mismos rayados de cancha que hacemos con las cabras, les pedimos que garanticen acompañamiento semanal, retroalimentación, compartir sus saberes sus experiencias, como en el fondo intentando modelar una manera de hacer este acompañamiento, la dificultad yo creo está en el divorcio que nosotros tenemos entre el hacer casi patológico de los centros de práctica y los supervisores, y nuestro ejercicios más reflexivo más pausado, me costó un mundo oír, pero porque el compadre estaba, repartiendo huevitos justo cuando vino Carballeda lo había llamado que podía, y partí para allá, pero ellos hacen mucho, entonces tu les muestras, yo le mando la rúbrica de evaluación también junto con el programa de acción, para que nosotros estamos mirando una complejidad súper más amplia que la que ellos logran ver porque a él ¿qué le importa? que vaya, que llegue a la hora, que sea súper obediente, que se salga a repartir huevitos de pascua también si es necesario, meterlos a su lógica, entonces el desafío es como compartimos las lógicas, porque yo creo que ahí, un divorcio ahí, es importante no se cuestiona si están sobreexplotados o no, peor que eso creen que eso es normal, que es la normalidad, entonces acusan es estas de que son poco proactivas,

W: Tu preocupación es ¿cómo compatibilizamos?

LE: Porque no nos encontramos en ningún lugar donde nosotros podamos construir con ellos una mirada del acompañamiento de este proceso que sigue siendo académico, ocurre el terreno, como una extensión del aula, pero sigue siendo académico, entonces claro si de repente pudiéramos hacer este proceso más...

W: como sistema de jornadas.

LE: claro, una al inicio y una al final, entregarles un papelito que diga, "volví a ir a la universidad después del egresar "no sé...

W: Quedan dos temas pendientes, uno como tu mirada de la evaluación que tenemos de la práctica.

LE: bueno como te comentaba, que yo creo que hay lógicas distintas en la evaluación del, si bien compartimos hartos aspectos de los instrumentos yo creo que la racionalidad con que uno evalúa a un estudiantes versus con la que lo evalúa un es súper distinta, entonces nosotros podemos tener a veces estudiantes calificados con nota 7,0 por un supervisor, y al cual nosotros lo hemos calificado nota 4,5/5,0 y porque estamos mirando cosas distintas y enfatizando cosas distintas

W: Y de eso ¿qué apreciación tienes?

LE: Yo veo, no tengo mucho juicio, si creo que puede ser confuso para los “cabros”, porque para ellos siempre va a hacer contraproducente, encontrarse con calificaciones tan distintas sobretodos porque para ellos siempre va a ser más fácil comprender la lógica del hacer que del hacer reflexivo.

W: ¿y los estudiantes logran hacer esa ruptura?

LE: yo creo que algunos sí, porque, porque por ejemplo cuando sus supervisores les ponen mejores notas que nosotras, dicen "pero profe pero si yo pase casi el 90% de la práctica y mi, mi supervisor me está poniendo súper buena nota" , entonces yo tengo que sacar los informes y decir mire pero que lo que pasa es que nuestra pega aquí es favorecer la pulida de sus competencias, entonces aquí siguen habiendo faltas ortográficas, siguen habiendo una profundidad reflexiva insuficiente, sigue habiendo pobreza de búsqueda de argumentos teóricos, cosas que en esta lógica del mundo del trabajo, yo me imagino que a los “cabros” no tienen tanto valor a la hora de egresar, porque en las pegas les piden hacer, hacer, hacer, hacer, hacer y producir , producir, producir, mucho, entonces ahí yo creo que esta, ahora a mí me parece bien esta lógica de pasar del describir a la cosa más reflexiva, como proceso más bien ascendente, incremental como de alguna manera esta, esta noción, de ir desde lo más simple a lo más complejo con ellos, primero cuénteme en su informe, donde está, que hace, como reconstruye, como caracteriza. Listo, luego, argumente porque está pensando en esta intervención, que diagnóstico de base hay, bla, y después además, te dice una mirada más, sin el hacer y mire, donde están sus, ya no pensando solo en su proyecto, sino ¿desde dónde se posiciona usted para hacer determinado juicio? , ¿Qué cosas le hacen ruido? ¿Qué tipo de conflicto puede identificar ahí? Yo creo que ese ejercicio, esa manera de comprender que, que nos dimos en el verano, es súper orientadora por lo menos para mí como proceso con los cabros, yo creo que para ellos también porque finalmente logran armarse en este proceso.

W: Estas cuatro preguntas que fijamos

LE: logran entender por ejemplo porque no es un ensayo sino, reflexiones sobre la acción, todavía circula la idea del ensayo, entonces , yo les digo, chiquillas, es súper simple, uno reflexiona sobre un objeto, y ese objeto tiene que ser su práctica, para que pase de ser práctica a ser praxis, porque ese es un proceso constante en la vida, lo hice bien , lo hice mal, me equivoque, me faltó información, voy a ir a la casa, esa toma de decisiones, se va fundamentando en la reflexión sobre el hacer, no es en el aire, nosotros lo que nos pasaba, es que ustedes, hacían, hacían, hacían su práctica, intervenían, evaluaban, que se yo y después venía un ensayo, y muchos se demoraban un kilo en solo pensar en un tema, entonces quedaba disociado este proceso ya no si, profe está bien, me parece súper mejor, como que logran entender el fundamento de eso, ahora no hemos visto el resultado final de este año, pero el año pasado, yo siento que fue, que fue acertado, fue larguísimo si porque en el fondo fue, después de revisar todos los trabajos, maratón, partimos a las 9:00 de la mañana y terminamos a las 4:00 de la tarde de, cuales son los ejes de su reflexión, cuales son las

fuentes teóricas, como fundamenta este juicio, como la construcción de un cuerpo reflexivo argumentado, eso, esa fue harta pega, estábamos la Keka y yo haciendo la misma pega, entonces, eso requiere hartito acompañamiento, harta problematización con ellos, pero yo por lo menos quede conforme el año pasado, sentí que fue mucho más pertinente la reflexión, mucho más enriquecedora, en los que lo logran, porque hay algunos que no despegan de la cosa anecdótica.

W: ¿y esto qué tenemos nosotros de que al final ellos puedan, presentarlo además oralmente, cómo lo ves tú?

LE: Me parece que es adecuado, sin embargo yo creo que como decirlo, requiere un poquito más de disciplina nuestra en el sentido de formular preguntas que sean, efectivamente interpeladoras de esa reflexión, porque no sé, a veces hay preguntas que, que lo que buscan es profundizar sobre un aspecto específico de la intervención, así como, como, como decirlo, más que de reelaborar la experiencia, como de ¿qué te paso con eso? qué resultado hubo? no sé cómo explicarlo pero, mi sensación es que a veces uno termina haciendo preguntas, no necesariamente que interpelen la reflexión sobre ese hacer que es el propósito, porque debiéramos, como decirlo, inscribirnos en ciertos ejes reflexivos, comunes, política públicas, componentes ideológicos de la intervención, aspectos éticos, marcos teóricos que avalan lo que se hace, qué se hace y cómo se hace...

W: Si comprendo bien, se trata de elaborar preguntas más estándar. ¿Qué responden a ciertos ejes?

LE: Que se matriculan en ciertos ejes reflexivos creo yo como para evitar de repente salen algunas preguntas que tú dices qué quiso decir el profe aquí, ahora para ser justa, eso me ha pasado más en exámenes de grado; siento que es más, es más fácil hacer sintonía cuando son dos que cuando son tres personas leyendo por separado un seminario.

W: Lorena agradecerte.

LE: De nada

Entrevista N° 14.

W: Vamos a partir con el tema protocolar Horacio Aguirre UCSH, es una entrevista que se trata más bien de supervisor de práctica profesional y lo que busca es poder rescatar la perspectiva más, las estrategias pedagógicas, didácticas, que cada uno de nosotros está usando para poder trabajar con los estudiantes, sobre todo pensando en que una de nuestras competencias busca formar una práctica más reflexiva, entonces por ahí van las preguntas. Uno de los ejes de las preguntas es ver ¿Cómo usted está tomando la práctica profesional?

H: Bueno la práctica profesional yo la tomo como un encuentro entre profesionales, ya los estudiantes de partida no los trato como estudiantes, sino como trabajadores sociales en formación, en ese sentido la retroalimentación es mutua desde la experiencia mía la práctica en sí y los diferentes momentos en que se encuentran los estudiantes en la parte de inserción, en la parte de comprensión, en la parte de intervención, en la parte de evaluación y después de la reflexión que ellos hacen referente a todo su proceso, en ese sentido lo que yo he tomado como experiencia de las prácticas profesionales es que ellos también me den insumos de poder presentar a la par con el programa ciertos aspectos que a lo mejor son necesarios que se tomen, como por ejemplo el hecho de conversar sobre el aspecto de solución de un caso X que ellos pueden presentarlo, que lo podamos discutir, que podamos hacer planes de intervención, que veamos cual es la viabilidad de una situación X y se comparta entre todos, lo que si también he utilizado no sé si es correcto o no correcto desde la universidad pero he utilizado las plataformas tecnológicas, en ese sentido hay un correo del grupo, me comunico con ellos o a través de WhatsApp en caso de que tengan cualquier emergencia, sugerencia, cualquier cosa, claro que como con un límite, todos los días de la semana se pueden comunicar conmigo en horario de oficina, incluso hasta las nueve de la noche, pero en el fin de semana no se los perdono, esas instancias han sido sumamente ricas porque estamos en una comunicación continua con los muchachos y considero yo que tampoco está dentro de una relación direccional, es una relación casi horizontal, casi de colegas con los chiquillos y eso le ha dado también la facilidad de ser más autónomos, en qué sentido yo me creo el cuento, soy un profesional de la Cardenal y se la pega que voy a realizar ahora la voy a realizar bien mañana. Así por lo menos yo lo he tomado, tomando la experiencia de por lo menos dos años de práctica profesional.

W: Cuéntame una cosa y ¿Cómo recurso de apoyo, hay algunas actividades de cómo lo hacían?

H: De partida la presentación de casos, presentación de informe.

W: Presentación de caso, presentan.

H: Ellos presentan un caso.

W: Un Caso.

H: Un caso, toma mucho lo que tomé yo dentro de las cátedras de laboratorio, estoy tomando ciertos aspectos que tomamos nosotros cuando éramos estudiantes del mismo laboratorio, o sea los conversatorios, los rol playing, el hecho también de presentar ciertos diaporamas con ideas fuerzas con respecto a los mismos informes, el hecho de poder retroalimentar ciertas áreas que son

importantes en el modelo de la misma cátedra, por ejemplo hay chiquillos que están en juventud y es diferente la situación a unos chiquillos que están trabajando en un COSAM, y se hace el cruce como lo vería COSAM, como lo vería SENAME, como lo vería no sé la fundación Don Bosco, en ese sentido estoy usando más la parte de laboratorio, yo creo que sería sumamente importante una revisión desde la práctica, desde la misma cátedra y tomar lo antiguo y rico de los laboratorios, no sé del 2001, 2002 e implementarlo a la vez dentro de la práctica, considero que más que los textos que le han pasado durante 4, 5 años en los ejercicios de las prácticas son súper útiles.

W: Y ahí tu usas estrategias, estudio de casos, rol playing, ¿Qué otras más?

H: Eh estudio de caso, rol playing, bueno el asunto de los informes sociales que están súper débiles los chiquillos, hago informes sociales y peritaje social que son re parecidos pero la metodología es diferente, en ese sentido ellos hacen como que hacen una visita, analizan el caso, ven los pro y los contra y lo presentan, eso es lo que estoy utilizando mayoritariamente para la práctica.

W: Espérate voy a juntar un poquitito, porque hay interferencia.

H: Y yo voy a poner en pausa esto también.

W: Por otro lado ¿Qué elementos ves tú que son los más significativos para los estudiantes en el tema de la supervisión?

H: En la práctica profesional no tanto como en la práctica intermedia es dejarlos eh que hagan, realmente que la autonomía sea real no que estén siempre consultando, guiándose, está bien que lo hagan, pero el hecho de que puedan poder razonar, reflexionar con respecto a un modelo de intervención X y lo puedan presentar eso ya es algo enriquecedor para los muchachos, no estar como pollitos en la práctica intermedia, profe puedo hacer esto puedo hacer lo otro, ellos ya tienen la idea pre concebida de cómo poder realizar las cosas y hacerlas bien.

W: ¿Qué crees que haces tú que se logra eso?

H: En qué sentido Wendy.

W: Desde tú rol ¿Qué es lo que tú haces de que se empoderen de su rol?

H: Lo que yo creo que hago en clases es que realmente los chiquillos se den cuenta de cuál es el momento académico en donde se encuentran y que ese momento académico está ligado al título profesional, y que en esta parte pueden cometer errores que ojalá sean los mínimos porque más adelante un error o les puede costar la pega o les puede costar la colegiatura y más que mal lo que están haciendo, lamentablemente como estamos en un modelo de mercado educativo, eh lo que están haciendo con su educación es una inversión que no pueden dejar de lado esa inversión por cualquier cosa, los chiquillos tienen más que claro que no pueden faltar a clases, que tienen que respetar los horarios, que tienen que respetar los informes, tienen que respetar un montón de cosas porque más adelante lo van a tener que hacer sí o sí.

W: ¿Y lo respetan?

H: Sí, sí he tenido muy buena experiencia con las prácticas profesionales, incluso con el curso especial que hice hace dos años atrás, que fue como práctica profesional se termina el semestre y ya no había más práctica profesional y me toco un grupo bastante bueno que fue el grupo especial

donde estaba también la, esta chiquilla que está en la fundación súmate, ahora después de esto cambiaron algunas cosas pero eso es harina de otro costal.

W: Ahora eh ¿Tú crees que la práctica habilita la inserción en el mundo del trabajo?

H: Sí, pero dentro de la práctica profesional en horario vespertino tienen un plus, y el plus es que ya los chiquillos están dentro del mundo laboral y eso es sumamente importante y es una herramienta que no podemos negar, los chiquillos saben comunicarse de buena forma con otro sea cual sea el profesional que tienen al lado, no se achunchan por decirlo así tampoco con algún requerimiento y tienen el training desde lo social e independiente si es de lo social o no, el hecho de trabajar ya les da ese plus especial de decir yo tengo que hacerme responsable de esto y no es un juego, no es pasar el ramo tampoco o que me den el título profesional, si no hacerlo profesionalmente hablando, hacerlo bien, yo creo que ese es uno de los plus en comparación, no he tenido, tuve una oportunidad de hacer una práctica en horario diurno, pero los chiquillos ahí se notaba que les faltaba un poquito más.

W: ¿En qué sentido un poquito más?

H: En qué sentido, tenemos estudiantes en práctica en el vespertino que llevan 5 años de experiencia en lo social, en cambio en la práctica diurna tendría que ser una cosa que no sé un trabajo con la iglesia, desde un a presto desde la caridad más que desde cumplir metas también, que en las pegas de lo social también tenemos que cumplir metas, tenemos que cumplir modelos de intervenciones que muchas veces son impuestos y tenemos la posibilidad de cambiarlos dentro del proceso donde estemos insertos pero los chiquillos de diurna como que les falta eso, una muleta que los pueda ayudar para realmente insertarse en lo social, yo no sé si habrá un estudio Wendy comparativo que diga ¿Cuál es el tiempo de inserción de un trabajador social en vespertino? Y ¿Cuál es el tiempo de inserción laboral de un trabajador social en horario diurno? A lo mejor sería sumamente sería buena hacer un tipo de estudio que nos diga los chiquillos que salen en horario vespertino a parte de lo que nosotros le entregamos como profes y lo que le entrega nuestra casa de estudio vienen con este plus especial ya están trabajando, no tienen miedo a levantarse temprano, a cumplir horarios a todas las cosas que les implica estar dentro de un trabajo y que pasa con los chiquillos en diurno, un chiquillo en vespertino quizás se demorara un mes o dos meses en buscar pega, pero ¿Cuánto se demorará un chiquillo que vienen de diurno? Que no sabe a lo mejor que es costearse sus estudios, que es trabajar en sí para poder sacar su carrera, a lo mejor se lo pega su mamá su papá.

W: ¿Esos también son factores que inciden?

H: Por supuesto, por supuesto.

W: Y desde lo que tú haces como profesor ¿Qué factores inciden?

H: ¿Qué factores inciden? Yo como profesor en el sentido de poder darle más fortaleza a lo que ya tienen ellos, yo creo que los chiquillos a lo mejor no es que nieguen, no visualizan las herramientas que ya tienen, ¿Ha hecho entrevista? Sí y ¿Entonces?, ¿Ha hecho informes? Sí y ¿Entonces?, o sea son ciertos pasos que nos sirven en nuestra profesión en el que hacer, entonces como ellos trabajan y se transforman en rutina no lo visualizan, entonces en clases lo que hago yo chiquillos ustedes trabajan en lo social, trabajan en diferentes ONG ¿Qué hacen?, ¿Qué les solicitan a ustedes? Son

técnicos sociales, son educadores sociales, están sacando un título profesional para poder ejercer nuestra profesión pero eso no quiere decir que ustedes ya no tengan estas herramientas, a lo mejor no sabían que las tenían, o las desconocían que son parte de nosotros, parte de nuestro trabajo, y es ahí donde yo empiezo a tirar líneas por ejemplo ya el Alex sabe esto otro, esto otro y ya como lo complemento no sé con la Sandra que tiene otro tipo de conocimiento por la experiencia que ella tiene y lo trato de homologar de cierta forma, para que cada uno pueda entender lo mismo también y lo otro son los caracteres que tienen los estudiantes, hay algunos que son bastante sesudos que tienen un bagaje casi ya a nivel profesional, otros que les falta un poquito y otros que desde su personalidad como estudiante le pueden acarrear problemas más a delante sino lo trabaja, pero eso es un trabajo más personal, individual no tanto de la escuela.

W: ¿Y tú haces una retroalimentación al respecto?

H: La hago al principio cuando hacen la rúbrica de presentación y la hago al final cuando ya están terminando el proceso, se me presento esto y ahora lo que vamos a conversar dentro de su evaluación, leo la auto evaluación y hago mi evaluación, pero no la hago solo, lo que yo he tenido como experiencia que mi relación de 6 meses o de un semestre hay que fomentarla hasta el final, en ese sentido yo los cito a una reunión conversamos 20 minutos.

(Interrupción)

H: Entonces lo que hago yo cuando es la evaluación final cuando ya terminaron la auto evaluación, nos sentamos conversando pero también viendo la auto evaluación, y ahí les digo si están de acuerdo o no y depende también de la conversa que nosotros tengamos ahí recién pongo la nota.

W: ¿Cómo te han operado los instrumentos?

H: Bastante bien, sí.

W: Las rúbricas, las formas de producir los informes.

H: Yo encuentro que el modo dentro de la práctica profesional viendo las competencias que nosotros queremos crear con los estudiantes en base a la autonomía que nosotros queremos para poder crear profesionales a futuro cercanos, encuentro que son bastante adecuadas, ahora yo creo que si hay cosas que se pueden mejorar en cuanto a los porcentajes, encuentro que fue un acierto el de haber puesto mayor porcentaje a los supervisores de terreno, pero creo que yo cortarí un poco más aún, aunque no sé si se puede menos de un 5% la auto evaluación.

W: ¿Por qué?

H: Porque la autoevaluación creo yo Wendy se idealiza, yo no tengo ningún chiquillo que se ponga menos de un seis, yo creo que ahí falta autocrítica por parte de ellos de cómo fue su proceso ver también las notas que tienen y decir ya si me saque puros cinco no me voy a poner un siete, yo creo que ahí podemos mejorar, no sé cómo se podría hacer de bajar el porcentaje o a lo mejor mejorar instrumentos de la rúbrica de auto evaluación, para hacer una escala no desde el 4.

(Interrupción).

H: A lo mejor una escala Likert.

W: ¿Qué no tenga nota?

H: No sé si no tenga nota, porque es difícil desde lo cualitativo tener que hacer nota, yo creo que si es necesario hacer una cosa más cuantitativa pero a lo mejor tomar la experiencia final desde la práctica final que es la reflexión pero que eso también se incorpore en la auto evaluación para que tenga más peso, y hacer una crítica a su proceso.

W: ¿Pero eso no se transforma en una calificación?

H: No, no lo que yo estoy diciendo transformar en cierta forma un instrumento para que la parte final que es una nota, haya un momento que existe pero que se incorpore a la nota también, hay una parte de reflexión que dice sugerencias u observaciones y todos dicen generalmente estuvo bien la práctica, el centro y no tuvimos ninguna dificultad pero eso no me da a entender como es su reflexión frente a su auto evaluación. Cuáles fueron los pro los contras, como hacer un FODA con nota. Ahora como transformar un FODA a nota eso es lo complejo, no sé me ocurre por el momento como asignarle valor a un FODA. La escala por el momento sirve, pero se puede mejorar en el sentido desde la reflexión del estudiante, verse mirarse desde el aquí y el ahora y decir chuta si estuve todo este proceso y estuve como dijo la directora de la JUNJI reguleque no me voy a poner un 7 aunque valga un 5%, 5% dentro de toda la evaluación es casi nada, pero igual tengo que darme cuenta de cómo lo hice, ahora si tuviste puros 6, puros 7 y tuviste un proceso genial te creo, pero sí no fue así es dudoso.

W: Claro, complejo ese tema, estoy tratando de pensar como lo podríamos hacer para transformarlo en nota, desde ellos, desde nosotros desde los profesores me queda mucho más claro cómo transformarlo en nota pero desde ellos no, transformar la auto crítica en nota.

H: Claro, lo que digo yo es sumamente fácil ver si está hipótesis es cierta es cosa de ver las autoevaluaciones de los últimos tres años y si no hay ninguno menos de un 6 es porque la autoevaluación en este momento, es una nota más que se están poniendo los chiquillos porque necesitan subir un punto o medio punto, pero si fuese contrario, ya está bien, pero yo creo que si hacemos el estudio de pescar las autoevaluaciones de los últimos 3 años y si las notas nos dicen eso es porque la autoevaluación no le toman el peso los estudiantes.

W: Te propongo un desafío piensa en eso, ya piénsalo porque yo creo que es un tema, la evaluación como mejorar los instrumentos, sobre todo en el tema del re diseño es un tema.

H: Nosotros es fácil porque lo vemos desde afuera, pero cómo hacer esa reflexión, como mirarse, como re mirarse y re pensarse en base de que efectivamente me tengo que poner una nota. Lo voy a pensar, me voy a guiar, voy a buscar algunas lecturas y le voy a presentar una propuesta.

W: Y por otro lado en términos tú algo tocaste como para ir cerrando un poco, como te están esperando los estudiantes, algunos lineamientos metodológicos y didácticos que también podamos incorporar, orientados a alguna parte para poder lograr un mayor nivel de reflexión me quedo claro que tú trabajas con estudio de casos, con rol playing y ahí si tu pudieras categorizar o hacer una escala ¿Qué nivel de reflexión tú crees que logras con eso?

H: Yo creo que con el estudio de casos y los rol playing se produce una conversación muy enriquecedora entre los muchachos más que pasarles un texto y decirle ya esta es la evaluación, o

esto es como se hace un marco metodológico o uno referencial, para eso está la literatura la pueden pescar cualquiera de los chiquillos, que pueden ser de distintos años y la pueden comprender, tal vez no de la misma categoría que un estudiante de la práctica profesional que se supone que tiene todas las herramientas metodológicas y teóricas para poder masticar esa información, pero encuentro yo que el asunto del trabajo didáctico, pero por eso también quería postular al diplomado de didáctica y educación que al final la fundación me dijo que no, quería postular a eso porque considero que es una herramienta sumamente importante para los profesores que estamos dentro de los procesos formativos desde la práctica, para poder crear nuevos tipos de didácticas que enganche a los chiquillos y que los haga reaccionar en serio y yo creo que podemos gestionar en lo posible Wendy, de hecho yo estuve hablando con la Paty Clavero no sé si la ubicas tú, ella hace clases por Human Business con respecto a lo que son las competencias parentales, en una escala estandarizada a lo mejor eso sería un instrumento súper bueno para poder comentarle a nuestros estudiantes, que existe eso hacer las gestiones ver las posibilidades de mostrarle otros tipos de metodologías que puedan servir para su quehacer, con familia van a trabajar en cualquier lado, si trabajan con infancia va a haber familia, si trabaja con empresas va a haber familia, si trabaja con presos va a haber familia. Entonces a lo mejor no se buscar, re mirar, re pensar otras didácticas para mí es fundamental para entregarle mayores herramientas a los muchachos.

W: Y en términos de orientar si quisiéramos, esta práctica también tiene como finalidad orientarlos al campo laboral ¿Qué sugerencias harías tú específicas para poder mejorar ese vínculo?

H: Ese vínculo yo creo que más que reforzarlo, porque más que mal nosotros tenemos una historia de trabajo social en la Cardenal que no es menor, tenemos un prestigio que lo hemos cuidado también como ex estudiantes y sabemos ya los que estamos dentro del ámbito laboral, que si viene de la Cardenal es bueno, no se me ocurre en este momento como poder mejorar ese vínculo con los muchachos y lo laboral.

W: Tú dijiste algo clave, si viene la Cardenal es bueno.

H: Sí.

W: ¿Qué significa eso, que te digan que es bueno?

H: Que significa que es bueno, que yo en el trabajo que le puedo asignar independiente del área de intervención lo va a hacer bien.

W: ¿Y a qué se debe, que factores hay detrás de eso, que elementos?

H: Bueno, hay elementos que son de formación de los mismos profesores que hemos tenido a lo largo de la historia.

W: ¿Tú podrías darnos algún ejemplo?

H: O sea ¿De profesores o asignaturas?

W: No, no sino más bien de este sello, yo lo traduzco en un sello.

H: Nosotros creo yo más que creerte la convicción, primero somos metódicos, somos analíticos, somos reflexivos, tenemos el sello de no mirar al otro como un número sino desde lo humano, hacemos lo que me paso a mí con la estudiante no me paso como profe me paso como trabajador

social y eso también se lo debo acá no puede ser como una cosa que la estudiante se fue y fue un numero mas pero después de lo que le paso a todo eso me importo lo que le paso a la estudiante independiente que este conmigo o no, y eso yo creo que es uno de los sellos fundamentales que tienen nuestros trabajadores sociales desde acá, el hecho de mirar al otro, al usuario, de mirar no sé al cliente al usuario, llámense como se llamen, como ser humano y eso se nota y eso también es lo que nos hace diferencia, no sé, no tengo na que decir con los profesionales de la católica, pero te ven la ficha, te miran de la cabeza hacia abajo, algunos bastante despectivos con las personas con las que puedan trabajar, incluso hasta con sus mismos colegas y hacen su pega y chao no les interesa nada más, o sea creo yo que aún no nos toca el punto de ser una carrera mercantilista, independiente de que nosotros necesitamos la plata para poder sustentarnos, pero no al extremo de decir bueno, si a mí no me pagan esto no voy a trabajar acá, no hemos llegado a eso.

W: alguna cosa que yo no te haya preguntado.

H: Dentro de los procesos, esto te lo mencione en alguna oportunidad Wendy, creo que es vital que los profesores no falten a nuestras reuniones, pero creo que también es vital considerar a los profesores de vespertino en el sentido de que se elige un horario en el vespertino y para mucho de nosotros, sobre todo en el caso mío en particular que estoy en la cuerda floja en mi fundación, no puedo estar pidiendo permiso todo el rato, sé que es importante, yo sé que en este semestre estoy al debe con eso, voy a hacer todo lo posible para mejorarlo el próximo semestre pero creo que también la escuela debiese ser flexible en ese sentido, porque creo que mi opinión también vale, porque quiero ser también un aporte en la escuela, no quiero que me digan toma tu pauta de clases del semestre, hazlo y tú al final de semestre puedas tener tu sueldo y los chiquillos tengan sus notas y listo no me parece, en lo personal, no es nada contra suya profe Wendy y tampoco contra la escuela pero creo que esos aspectos también son se deben considerar eso.

W: Bueno agradecerte.

Entrevista N° 15

S: De todas maneras, para mí este proceso por ser la primera experiencia al principio estaba un poco inquieta en el sentido de que a lo mejor pensaba que me iba a quedar un poco grande la tarea y porque también siento que me hacen falta algunas herramientas, más teóricas de ciertos enfoques, los enfoques que se están hablando hoy día en trabajo social, yo no me he dado el tiempo para actualizarme en ese sentido y siento que al poco andar de este casi dos años que llevo en esto tengo que hacerlo si o si, entonces igual yo estoy leyendo permanentemente pero no es lo mismo a tener un proceso más metódico digamos y pero si siento que igual tengo los años de experiencia en la administración pública eh ejerciendo el trabajo social siento que igual estoy como en condiciones de aportar a lo que las estudiantes puedan necesitar digamos, como un proceso de enseñanza, de traspasar ciertas experiencias entonces estoy en ese camino, como que me gusta esto, he descubierto que igual me gusta mucho pero me tengo que actualizar, eso yo lo veo como una falencia mía.

W: Ya ahora sí, entonces partamos Susana, partamos primero por describir el proceso de supervisión que tu desarrollas con los estudiantes.

S: Ya mira eh bueno yo lo que primero hice, porque esto es una primera experiencia de una práctica profesional, lo que primero hice eh fue reunirme en grupo con las cuatro estudiantes que tengo y hacer el encuadre eh de la información que había que entregar formalmente de lo que se iba a tratar la práctica, como entregar la información más formal, del programa, las evaluaciones, como iba a ser el proceso de modo que fuera un espacio inicial de resolver las dudas, de también las inquietudes, no porque sea de una práctica profesional vienen más segura, sino de lo contrario yo creo que vienen con una carga de ansiedad importante y luego el trabajo se desarrolló en algunas instancias de manera grupal y otras más bien que lo amerito mucho el trabajo individual, eso es como la forma y en el fondo eh fuimos trabajando en función de las cosas que se iban exigiendo, digamos como el trabajo del primer producto que era el informe institucional y el plan de intervención y después se trabajó en función de lo que eh había que entregar como plan de gestión yo me di cuenta que como en esta etapa de la práctica profesional los estudiantes entre comillas son más autónomos en la búsqueda de sus recursos teóricos, de sus planes de intervención eh de construir sus propias pautas eh como todo es más libre entre comillas igual, yo vi un poco que dificulto el proceso.

W: ¿En qué sentido?

S: Por lo menos la experiencia que yo tuve, por supuesto estoy hablando de mi experiencia, las estudiantes todavía estaban esperando una pauta digamos y después una rúbrica de evaluación que tuviera claro, como yo haciendo la autocrítica de lo que me faltó a mi haberlo hecho con anticipación, haberlo construido, porque después conversando con mis compañeros que están en el mismo proceso, en el haber con ellas construido la primera pauta, que no lo hice porque les di libertad que buscaran lo que más le acomodará, pero eso dificulto la primera evaluación que pude hacer entonces igual me hice un sistema de evaluación y rescatando ciertos elementos comunes que una pauta de plan de intervención debiera tener.

W: ¿Cómo cuales por ejemplo Susana?

S: O sea el plan de intervención por supuesto que tiene que tener un contexto, un contexto institucional, histórico, teórico, eh una explicación del problema, objetivos, planteamiento de objetivos, como se van a llevar a cabo estos objetivos, de hecho lo sugerí en realidad, no los construimos en conjunto, pero recuerdo haberles sugerido una pauta y que fueran cuidadosas también en cuanto a profundizar en el planteamiento de las metodologías que van a utilizar y de las herramientas que iban a utilizar, eh entonces después faltaba como la rúbrica y en la segunda parte cuando fue el plan de gestión.

W: ¿Ahí ya elaboraste una rúbrica?

S: Yo elabore, pero la elabore para mí, es decir después yo todas las devoluciones que les hice a las estudiantes, las hice por comentarios, por correo, por notas, la hice para mí pero no la compartí antes, pero de acuerdo a esa experiencia es súper útil contar con un set de instrumentos de evaluación y de pautas que permitan unificar un trabajo.

W: ¿Tú dices al interior del equipo?

S: Del equipo y que sirva para el trabajo unificado de en cuanto a forma de los talleres, con cada uno de los grupos de práctica y en la segunda parte ya aplicas una pauta que hicimos en conjunto, entre comillas también en conjunto, porque fue que le pedí a cada una de las estudiantes que el día que nos reunimos llegaran con una pauta que ellas pensaran que podía servir para el informe de gestión, entonces en función de eso fuimos agarrando todos los elementos en común y se construyó una pauta, pero más que eso en términos más bien de discusión teórica no tuvimos o sea yo también asumo que por ser la primera experiencia me vi cómo un poco perdida en cuanto a eso, pero también entendía que por otro lado como es un proceso más autónomo, es de esperar que las propias estudiantes pudiesen hacer la búsqueda, además que hay un programa en donde se expresa una bibliografía y que ellas sean más proactivas al momento de crear.

W: Y en ese sentido ¿Tú viste pro actividad de parte de las estudiantes?

S: No mucho, no mucho la verdad, se quedaban con lo que el centro les entregaba eh algunas más que otras en realidad, pero como por actitud, yo creo que vi pro actividad en el sentido que veía que unas más que otras pedían reuniones conmigo, por ejemplo en este caso la Nicole Muñoz es súper insistente en eso yo no lo veo mal, lo veo como bien y además que ella está siempre pendiente de solicitar el apoyo, que yo siento que uno está para eso, sin embargo hay otros extremos que la situación es súper cómoda, pero entonces para volver a la pregunta el trabajo metodológico que se hizo en función a la práctica profesional, fue más de tratar de integrar las formas y el fondo quedaba en decisión de ellas, yo igual revisaba la coherencia de los documentos eh creo que el tema de la ortografía, la redacción todo ese cuento que también es importante, es como más guía en eso, también en ciertos enfoques pero o sea porque tampoco lo que se enseña en la universidad se refleja en los trabajos, tampoco se sabe mucho de los márgenes que han ido adquiriendo a lo largo de la carrera.

W: ¿Tú crees que nosotros vamos desarrollando una competencia reflexiva en los estudiantes?

S: Eh.

W: ¿Qué tipo de competencias vamos desarrollando?

S: Yo creo que, o sea yo creo que el tema de la práctica si bien como para responder, o sea como un poco responder desde otro punto, eh si bien lo que yo digo por ejemplo de unificar ciertos procedimientos, así como tener pautas y cosas que no existen pero creo que uno igual es necesario contar con una batería de ese tipo de cosas, que eso se enfrenta con personas que son todas distintas, que tienen diferentes habilidades y que además esas personas se enfrentan a un escenario que hoy día del ejercicio del trabajo social que también está súper enmarcado.

W: ¿En qué sentido?

S: Eh que están enmarcados en las instituciones, un estudiante por ejemplo que llegue a una residencia de cuidados especiales todo lo que hace esa residencia está dado por el servicio nacional del menor, está dado, son todas directrices que están dadas por el programa de gestión o sea todos los cumplimientos que incluso leíamos en los documentos, entonces está súper normado lo que pueden hacer, entonces siento que una de las competencias importantes de los estudiantes, habilidades debiesen ser esa capacidad de ser pro activo al momento de descubrir de ir descubriendo rápidamente cuales son las debilidades o falencias de los lugares donde caen, los

escenarios de práctica de un municipio, de un centro de una fundación, están hechos uno no puede llegar pensando que va a cambiar todo pero si eh una de las habilidades que yo creo que no estamos desarrollando en los estudiantes en general es que vayan siendo más perspicaces en la mirada que pueden darle a una institución.

W: Una mirada más crítica.

S: En lo que ellos pueden intervenir, pero para mí lo critico me hace ruido ese concepto, yo creo que cuando hablamos de mirada crítica, como que incluso a mí se me viene la idea de criticar algo, como de solo críticas y no de proponer, incluso el concepto podría, pero claro de una mirada, claro lo critico podría ser de una mirada más propositiva, más proactiva, de creatividad también, porque yo creo que una de las habilidades que el trabajo social tiene es del desarrollo de la creatividad, de cómo uno quiere revertir una situación problema.

W: Y en ese sentido ¿Qué crees tú que podríamos hacer para que eso se lograra mejor?

S: Eh yo creo que no sé si, en cierto modo si pero los estudiantes debiesen enfrentarse a un escenario complejo o a escenarios desde el primer año yo creo, prácticas más tempranas, voluntariado, eh lo que hiciste tú, no sé si se hace siempre de ir a lugares y conocer, yo a veces pienso eso, que se debería agarrar un grupo y llevarlo a conversar con todas las trabajadoras sociales que hay no sé yo en un municipio por ejemplo y que pregunten qué es tu pega, y hacer más enfrentamientos desde un inicio y yo creo que lo otro que falta por qué desde mi punto de vista desde la práctica desde el espacio de la docencia eh les cuesta mucho a los estudiantes llegar a expresar ciertas ideas, cuando les dices análisis crítico se quedan así como, a uno mismo le pasa, puede ser que las competencias debiesen ir en función de redacción, en algún momento lo hablamos de redacción de documentos técnicos, un apoyo no sé a nivel de universidad, porque yo lo que observe siempre fue eso, como que costaba expresar ideas además hay una confusión de eh no es una confusión sino que es como que hay una mala forma de plantear ciertos objetivos, de cómo plantear hipótesis que son cosas más básicas, hay confusión ahí entonces yo creo que igual debiesen reforzarse ciertas mmm... manejo de técnicas, de técnicas básicas, porque yo creo que eso redundaría en la mayor seguridad porque yo siento que a veces también se sienten, hay estudiantes que tú sabes que tienen habilidad, por la conducta, por la forma en la que usan el lenguaje y los conceptos pero al momento de escribir un documento, porque cuando uno sale igual tiene que escribir tanto los informes, como que ahí se forma un quiebre de inseguridad de los saberes también, y el tema de la ética yo creo que también es una cosa que tendría que estar más presente.

W: ¿En qué sentido el tema de la ética?

S: De los valores que rigen el trabajo social, de los valores que rigen la universidad, porque a veces siento que hay como, lo que sentí en esta experiencia de práctica profesional, que hay estudiantes que se olvidan del sujeto de investigación, porque hay varios jóvenes infractores de ley multi consumidores de droga, había siempre como una mirada crítica a lo que hacia la institución, a la función, objetivo y valores de la fundación como lo que quiero hacer pero ahí es donde no había una caracterización o contextualización en este como ejemplo el joven infractor de ley consumidor de droga de donde viene, cuales son las causas que lo llevan a delinquir o ese tipo de cuestiones un poco sentí que eran los grandes ausentes, entonces hay una preocupación un poco más por el logro de salir luego que de efectivamente trabajar con personas.

W: ¿Cómo de salir luego?

S: De terminar luego la práctica, de dar luego el examen, como que siento que están desgastadas desde cierto sentido, como que había un desgaste mayor y no sé si eso se usa como excusa, como decir deme más tiempo no sé qué, pero también lo digo por otro lado y también se lo digo a las chiquillas que es así, ya se está rompiendo la burbuja de la universidad, se empieza a romper.

W: Y ¿En qué sentido tu pensarías que se provoca una tensión?

S: ¿Una tensión cómo?

W: Porque tú les dices que se está rompiendo una burbuja.

S: Es que tienen que asumir responsabilidades de trabajo, formalidades de un trabajo, de cuidar las relaciones.

W: Y eso tú dices les cuesta.

S: No a todos pero sí, o sea observe que no yo sentí que en el grupo que yo tuve que eran cuatro estudiantes, estaba como muy disparateo eso, habían dos que yo las veía y a conversar con la supervisora y ver las entregas de los documentos, me parecía que respondían a ciertas formalidades que luego en el campo laboral tienen que ser que uno debiese llevar, porque hay espacios laborales que no son ideales, porque uno sale con la idea que todo es bonito, que el jefe es flor de jefe, que los compañeros, que el trabajo es multidisciplinario, que se cumplen las metas, eso también es idealizar los espacios laborales, pero yo creo que uno tiene que tener claridad, tener una auto claridad de que tiene que salir con ciertas competencias de ese tipo, habilidades de ese tipo de relaciones generales.

W: Y ahí tú ves que algunas no lo logran.

S: Claro hay algunas que no lo entienden todavía.

W: Y que no lograron en esta práctica.

S: No.

W: Y las relaciones con los centros de práctica ¿Cómo lo viste tú ahí? ¿Cómo lo viviste tú?

S: La relación yo de mí con los centros de práctica, mía con los centros de práctica yo me relacione con los tres centros de práctica vía correo electrónico, creo que hable dos oportunidades por teléfono con algunas de las supervisoras, hice la visita correspondiente también yo me limite a la visita que me exigían digamos por tema de tiempo y lo hice en el inicio del proceso cosa que tampoco creo que esta bueno hacerlo en el inicio, creo que hay que hacer dos visitas sobre todo cuando están saliendo de la práctica profesional al campo laboral con la responsabilidad que hay además de que son, de que van a ser futuros colegas, entonces yo creo que igual debiese ser una al principio o tal vez intencionar una reunión más grupal, más colectiva, cosa de encuadrar a todos porque los supervisores y supervisoras preguntan cuáles son los procesos, cuanto duran como las formalidades, pero igual tener claro desde un principio cuales son las competencias que tienen que observar, entonces a lo mejor pudiese ser que se hiciera un encuentro, o no sé qué cada profesor tratar, o sea de todas maneras tendrían que ser dos visitas, una al inicio y una al final del proceso,

como tener, porque uno igual después de seis meses uno puede mantener la opinión del principio o ir modificándola.

W: Y ahora metiéndonos, pasando un poco al tema de la evaluación, los instrumentos de evaluación que tenemos ¿Logran recoger la perspectiva de los estudiantes que tu estas planteando?

S: Yo siento que son un poco fríos y también eh deben tener un sentido, lo que creo que el sentido de estas rúbricas de evaluación por ser así, muy bueno, bueno, suficiente, insuficiente, es como para encuadrar dentro de esos rangos la labor que realiza el estudiante en este caso, por una cuestión de rapidez, de ordenamiento como de uniformar ciertos procesos, pero tampoco como que yo me siento muy a veces para ser honesta como que al principio no entendía mucho a que se referían como que encontraba que eran conceptos muy distantes, o a lo mejor que yo que estoy fuera de esto me enfrente por primera vez pero debiesen ser tanto como para los docentes también, o sea yo creo que para todas las rúbricas debiese ser con un lenguaje más que se pueda entender, los estudiantes, los profesores.

W: ¿Tú crees que ellos lo entienden poco?

S: O a lo mejor entendemos cosas distintas.

W: Y tú qué sugerencias, recomendaciones podrías hacer.

S: Eh capaz que hacer un glosario, un anexo, un pequeño informe de lo que se busca realmente, con la rúbrica adecuación a los escenarios eh el tema que a mí de los análisis críticos me complico, que busquemos con los análisis críticos o sea yo lo entiendo pero yo sé que a lo mejor todos entendemos cosas distintas, que los indicadores a lo mejor no son los suficientemente claro, yo lo encuentro algo frío.

W: No logro capturar cuando dices algo frío.

S: Claro que no dan cuenta como de los procesos de las personas que se enfrentan a una práctica profesional.

W: Frente a eso qué se podría proponer.

S: Eh yo creo que una de las propuestas que esta como pendiente, yo creo que me hizo mucho sentido después de la reunión que tuve hoy día con la trabajadora social, es que se puede hacer un encuentro con supervisores, a lo mejor no lograr que vengan todos de todos los centros, pero a lo mejor con quienes están más interesados en aportar, en generar por ejemplo un perfil de evaluación que esté acorde también hoy día a los escenarios laborales, porque a lo mejor lo que estamos viendo nosotros como universidad, a lo mejor a fuera se valora menos una cosa o se valora más otra, entonces hacer una reunión.

W: ¿ Revisar?

S: Claro revisar los instrumentos de evaluación, hay que hacer la triangulación ahí y capaz que con estudiantes recién egresados, de poner a disposición estos instrumentos de evaluación y decir analicemos, estudiémoslo, con actores que les converge este tema de práctica, o sea a lo mejor yo eso lo tomaría en cuenta, el tema de cómo los supervisores se involucran en este labor, un encuentro se me ocurre y a lo mejor eso no sé adoptarlo.

W: Dentro de lo que yo no te he preguntado qué es lo que destacarías o agregarías.

S: Mira yo destaco que de todas maneras, eh independiente de mi experiencia particular yo siento que la universidad logra, la carrera de Trabajo Social logra imprimir un sello distintivo en las personas que se forman aquí, y eso se valora a fuera y yo con los supervisores con los que he hablado hacen la diferencia, como yo tengo puras mujeres hay una trabajadora social de un centro que habla de las niñas entonces me da la impresión, y de las niñas reglón seguido de que son muy educadas, que se saben ubicar a los contextos laborales, a los contextos de práctica que en general son personas que están pendiente de lo que tienen que hacer, eh o sea yo creo que hay un buen nivel de formación aquí, particularmente claro se pueden dar ciertos casos pero yo valoro que eso se logre porque tiene que ver con el trabajo que se hace internamente y que se ha venido haciendo hace muchos años, y valoro también la libertad que hay desde la coordinación, es decir de acá desde tú posición, la libertad que tenemos de hacer el taller de práctica, tal vez como es mi primera experiencia quede así como las estudiantes no hay pauta, no hay esto pero yo creo que aprendiendo esa lección digamos yo me voy a preocupar de tener mí, entonces yo creo que valoro también esa autonomía que se da desde la coordinación.

W: Y lo otro que te iba a preguntar el trabajo que nosotros hacemos ¿Tú crees que incide en que ellos se puedan insertar mejor en el mundo del trabajo?

S: Eh o sea yo creo que si porque igual tengo también la sensación y eso también lo valoro que las estudiantes, los estudiantes tienen una relación más fluida, con los docentes y no es una cuestión de rigidez, sino que una relación más cercana y yo me siento con la experiencia que tengo laboral, como también en posición de modelar a quienes tengo en las prácticas, de decirles mira les puede pasar esto, a lo mejor no pero fíjense, yo creo que la relación horizontal que hay con los estudiantes es un facilitador para los que están ad portas de salir y entrar al mundo laboral puedan ir con ciertas herramientas.

W: Ahora tú tienes una estudiante que me decías que iba a quedar trabajando ahí en la institución ¿Qué crees tú que le observaron a ella que la dejan ahí?

S: Bueno ella tiene la ventaja de que hizo la práctica intermedia, o sea ella ya viene haciendo un proceso de tiempo, porque hizo su práctica intermedia ahí, ahora hizo su práctica profesional y lo que valoraron en ella es que tuvo pro actividad de hacer gestiones que no le solicitaron desde su jefatura digamos, pero ella hizo en virtud de facilitar los trabajos que tenía que hacer, los talleres de género que estaban organizados por el SERNAM una cosa así y ella gestionó ciertas cuestiones que no solamente se vinculaban con los beneficiados de su programa, sino para todo el programa de mujeres entonces fue súper valorada en ese sentido que hizo cosas que además marcaron una diferencia un antes no estaba y ahora está.

W: Esa puede ser una pista importante hablando de los estudiantes y la empleabilidad por ejemplo.

S: De gestionar de coordinación.

(Interrupción)

S: Sí yo creo que esas habilidades también como de gestor debiesen un poco más reforzarse y entonces claro yo creo que eso lo traducen los centros en pro actividad, en saber redactar un correo

en responder, en coordinarse, en ser creativos, decir pucha podemos conseguir recursos de este modo, porque a veces no necesariamente se deben hacer lo trabajos como uno cree, aunque algunas veces uno puede coordinar y gestionar cosas, porque uno no es experto en todo y si algunas veces uno quiere lograr un objetivo de no sé un taller de teatro no por eso me voy a poner yo como trabajadora social a hacer un taller de teatro pero tengo que gestionar todo eso yo creo que esas son habilidades que valoran en los centros de práctica y habilidades que no logramos ver que en los documentos no se pueden ver claramente.

W: Gracias