

Resiliencia formativa en el desarrollo de la línea de reflexividad en los procesos de intervención en la carrera Trabajo Social de la Universidad Central de Chile, durante el período de crisis socio sanitaria 2020-2021.

Ana María Galdames Paredes*
Universidad Central

Samuel Erices Riquelme**
Universidad Central

Magaly Garrido Díaz***
Universidad Central

Hugo Covarrubias Valenzuela****
Universidad Central

Resumen

El período de crisis sanitaria planetaria 2020-2021 junto con las medidas de confinamiento y la imposibilidad de instancias presenciales regulares, implicaron una serie de desafíos para la implementación de pasantías y prácticas profesionales en la carrera de Trabajo Social, que generaron la búsqueda de estrategias metodológicas y didácticas innovadoras, que permitieran desa-

* Doctora en Educación, Magíster en Pedagogía Universitaria, Trabajadora Social, Académica carrera de Trabajo Social y Magíster en Intervención Social y Desarrollo Humano, Universidad Central de Chile.

** Magíster en Intervención Social, Trabajador Social, Académico carrera de Trabajo Social y Magíster en Intervención Social y Desarrollo Humano Universidad Central de Chile.

*** Magíster en Intervención Social y Desarrollo Humano, Trabajadora Social, Académica carrera de Trabajo Social y Magíster en Intervención Social y Desarrollo Humano Universidad Central de Chile.

**** Magíster en Comunicación y Educación, Trabajador Social, Académico carrera de Trabajo Social y Magíster en Intervención Social y Desarrollo Humano Universidad Central de Chile.

rollar competencias profesionales en el ámbito de la intervención social para sus estudiantes en este contexto.

Por ello, dentro de la línea de reflexividad en los procesos de intervención social, que constituyen el eje de prácticas intermedias de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Central de Chile, se incorporaron pasantías en modalidad remota o híbrida que complejizaron aspectos no sólo didácticos, sino también éticos, vocacionales y psicosociales de actores relevantes en el proceso.

El presente artículo, describe desde un enfoque mixto, la perspectiva de académicos, estudiantes y supervisores externos, acerca de las tensiones y aprendizajes derivados de estas experiencias, y su proyección en procesos formativos futuros.

Palabras clave: Innovación, prácticas intermedias, reflexividad, Aprendizaje en línea, Trabajo Social

Introducción

El período de crisis sanitaria y social planetaria originada por COVID-19 durante 2020-2021, impulsó de manera abrupta la adopción de medidas de confinamiento y la imposibilidad de instancias presenciales regulares en distintos contextos en el que se desarrolla la actividad humana, específicamente, en el ámbito de la formación universitaria incidieron en la adaptación y reorganización de los procesos formativos, usando para ello sistemas y dispositivos en línea.

Concretamente, en el caso de la formación de trabajadores y trabajadoras sociales en la carrera de Trabajo Social Universidad Central de Chile, el foco se orientó a reorganizar una serie de aspectos y procesos curriculares, identificando dentro de las más complejos aquellos referidos a la implementación de prácticas intermedias, que se desarrollan bajo la línea de *Reflexividad en los procesos de intervención*, configurado como eje curricular articulador del programa.

Lo descrito involucró trasladar estas instancias presenciales a modalidades principalmente on line, derivando de esta experiencia una serie de desafíos para los agentes involucrados en el proceso; por una parte, en torno a: la búsqueda de estrategias metodológicas, didácticas, operativas e institucionales que permitieran

la continuidad de la trayectoria académica de los estudiantes y, por otra, referida al desarrollo de competencias profesionales en el ámbito de la intervención social.

De acuerdo con estos antecedentes, se reconoció relevante investigar la experiencia y perspectiva de estudiantes, profesores y supervisores del proceso de prácticas intermedias, con el objetivo de identificar aprendizajes y desafíos formativos, adscribiendo además al llamado realizado por la Federación Internacional de Trabajo Social, en torno a “usar las lecciones aprendidas del trabajo durante la pandemia para repensar el trabajo social en el futuro” (Banks et al., 2020, p.19).

Para tales efectos, se adoptó un enfoque mixto secuencial, que utilizó la encuesta y el grupo focal, como técnicas para recolectar información, dirigida a quienes participaron de este proceso entre 2021 y 2022, período en el que se aplicaron los ajustes formativos indicados precedentemente.

1. Antecedentes

El programa de Trabajo Social, en la Universidad Central de Chile, se orienta a la formación de trabajadores y trabajadoras sociales desde el año 2003. En el año 2016 incorporó un rediseño de su plan de estudios que incluyó tres áreas de dominio, que se recogen de manera articulada en el perfil de egreso; estas áreas son: Intervención social, Investigación social y Planificación y gestión social. En este nuevo escenario se estableció que la articulación de los contenidos, procedimientos y actitudes de las asignaturas que componen cada una de las áreas mencionadas, se configurara a través de la línea de *Reflexividad en los procesos de Intervención* (en adelante RPI), cuya trayectoria se ubica entre el segundo y octavo semestre de la carrera, mediante un sistema de pasantías graduales, apoyadas por instancias semanales de taller, que avala la centralidad de las prácticas para los procesos formativos

La profesión está asentada en el aprendizaje basado en la práctica, evidenciándose como un aspecto esencial para el desarrollo de competencias básicas en la educación y la preparación de futuros trabajadores sociales, de acuerdo con las competencias específicas y el perfil de egreso (Concha-Toro et al., 2020, p.3).

Concretamente, desde lo curricular, los cursos de RPI se desarrollan bajo la estrategia del taller, asociada a pasantías en contextos de intervención. Dicho taller se propone como un contexto socializador reflexivamente crítico, en el sentido de promover la producción autorregulada de normas y una gramática disciplinar de la formación de estudiantes, coherente con los requisitos de los enfoques de Trabajo Social contemporáneo y que intencionan básicamente tres propósitos. Primero, instalar la tensión entre el rol de profesionales del Trabajo Social, como reproductores de categorías generalizadas, rígidas, centrados en actuar junto con responder a la contingencia y entre las particularidades de los contextos en que se desarrollan procesos prácticos, que adicionalmente se erige como un desafío pendiente, tras la reciente partida del positivismo como enfoque epistemológico predominante en la disciplina.

Podemos encontrar un profesional reactivo ante las contingencias de lo social (...) una innegable compulsión a la acción, siendo movido por urgencias cotidianas reactivas, compelido internamente a actuar en detrimento de un conocimiento más profundo o de una perspectiva analítica y crítica de comprensión del fenómeno sobre el cual se desea intervenir (Matus, 2005, p. 42).

Segundo, evidenciar categorías con las cuales el/la estudiante, y luego el/la profesional fundamentan su oficio, que está influidas por las prenociones y nociones que se tienen de los fenómenos sociales. En ese sentido, la línea de Reflexividad en los procesos de intervención pretende constituirse como un apoyo para un ejercicio de revisión sistemática de los prejuicios y juicios que portan quienes están en formación, en un ejercicio constante de revisión colectiva de los saberes de cada uno de los integrantes de RPI.

Y tercero, transitar desde la regulación normativa del espacio formativo hacia la autorregulación vinculada a la autonomía del/la estudiante. Esto en relación al afrontamiento de los espacios de intervención social que aborde, incitándole a la elaboración y reflexión de propias normas que le permitan comprender la responsabilidad ética de su rol social, de su vinculación en el proceso de transformación social.

Al respecto, la propuesta de desarrollo de la práctica reflexiva como escenario formativo, se encuentra asociada a los planteamientos de Arancibia y Cáceres (2011), quienes sostienen que en el campo de la intervención social se intersectan como elementos sustantivos la intencionalidad de dicha intervención, la reflexividad y la forma en el que un contexto se explica e interpreta por parte de sus participantes.

En la misma lógica argumentativa, Godoy y Morales (2016) refieren que,

La práctica desde la reflexividad permite plantear preguntas en forma permanente, siendo reconocida por tanto como una estrategia que abre nuevas rutas analíticas y con ello, de acceso al conocimiento. Esta nueva forma contribuye a superar la histórica relación dicotómica investigación/acción, entre teoría y práctica, ya que se consideran en un continuo dinámico que cambia y se modifica permanentemente (p. 72)

En efecto, esta línea supone hacer frente a la tensión que menciona Castañeda (2014), en relación con superar la marcada impronta metodológica en los procesos de formación profesional, reflejadas en una rigurosa y en ocasiones rígida formulación técnica de las etapas del ciclo tecnológico, que inhibe los análisis y las reflexiones respecto de los procesos sociales en que Trabajo Social participa, Es decir, “toda supervisión de prácticas profesionales se desarrolla con una marcada impronta y custodia del rigor metodológico, enfrentando el riesgo de olvido progresivo frente a los esfuerzos por generar reflexiones profesionales en torno a la contingencia social” (p.38).

De esta manera, la reflexividad supone el reconocimiento de las capacidades que despliegan los agentes involucrados en los procesos de intervención social, esto es, profesionales y personas que componen los contextos sociales que orientan dicha intervención, además de estudiantes y docentes que participan de éstos, como señalan Arancibia y Cáceres (2011),

Una formación que no considera estas capacidades, con un énfasis meramente “aplicacionista” de visiones, tiende a la

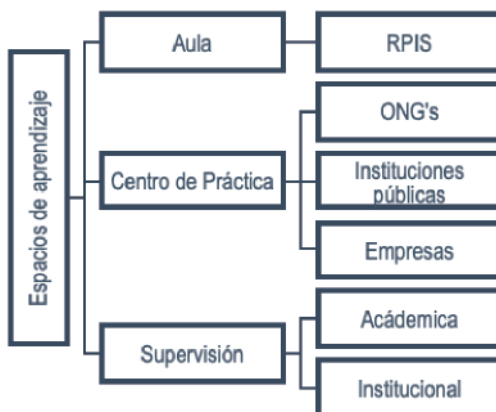
reproducción del campo problemático en el cual se ubica, negándose al aporte en la producción de conocimientos y en la generación de estrategias pertinentes para desnaturalizar y desfatalizarlo (p.18).

Así, el desarrollo progresivo hacia una reflexión acerca de los procesos de intervención social, ha supuesto, en la carrera de Trabajo Social de la Universidad Central, una inserción de estudiantes a campos y territorios diversos en los que se instala la disciplina, cuyo avance gradual dentro de su formación profesional, permite acercarse a la complejidad de los contextos desde vertientes epistemológicas y axiológicas, que facilitan visibilizar conflictos del mundo social y sus agentes, junto con las condiciones estructurales, permanentes y emergentes asociadas, con el objeto de advertir y resignificar posibilidades y condiciones de transformación.

En esa perspectiva, este amplio propósito se intenciona curricularmente a través de la participación de estudiantes, quienes más allá de las demandas por implementar lógicas tecnocráticas, propuestas y en ocasiones impuestas, tiene como horizonte identificar posibilidades metodológicas flexibles y pertinentes, una perspectiva comprensiva y más amplia del quehacer profesional. De esta forma, los y las estudiantes desde el primer año de carrera, ingresan a contextos sociales diversos, en los que si bien, deben generar ciertos productos concretos, como informes, planes de intervención, sistematizaciones y otros, destinan un espacio para analizar, complementar, sistematizar y redefinir el rol del trabajo social.

El siguiente diagrama sintetiza los espacios de aprendizajes para la implementación de la línea de RPI:

Diagrama N° 1: Espacios de aprendizaje del/de la estudiante



Fuente: Elaboración propia 2022

Por lo indicado, dichos espacios identificados para el desarrollo de la línea están asociados al aula, entendida como contexto socializador reflexivamente crítico que promueve el aprendizaje de la autorregulación profesional de los y las estudiantes en formación a partir de la complejización de sus experiencias prácticas y la definición de estrategias de intervención, del Centro de práctica, en el que el/la estudiante desarrolla la intervención social y la Supervisión, que se constituye en la retroalimentación entregada tanto desde la universidad y desde la propia institución, esta última liderada por un profesional de la disciplina :

Así, a cuatro años de su implementación, a partir de 2021, forzosamente se debieron incorporar una serie de ajustes, en el marco de la denominada *educación de emergencia*, que se gestó mediante el traslado de las clases e instancias de aprendizajes presenciales, hacia un modelo que incorporó elementos y dispositivos digitales mediados por internet, que se centraron en reflexiones sobre el papel del Trabajo Social en la intervención social, visibilizando tensiones éticas, discusiones académicas articuladas con los contenidos de otras asignaturas del programa y aspectos metodológicos del quehacer, enmarcadas en este nuevo contexto pandémico.

En función a lo descrito, dicho proceso no estuvo exento de dificultades, principalmente por las resistencias de la comunidad educativa para adoptar este esquema, las brechas digitales, el desigual acceso a dispositivos y conectividad y la celeridad con la que se debió realizar este traspaso. Concretamente, este tipo de actividades se desplegaron mediante plataformas como Zoom o Teams, que de manera sincrónica intentaron replicar las tradicionales clases, aunque generaron saturación, sin la adecuación suficiente a la modalidad en línea, principalmente porque careció de estrategias previas facilitadoras, dada la irrupción del fenómeno de pandemia (Rama, 2020).

Específicamente, en esta línea se implementaron importantes ajustes a las metodologías de enseñanza- aprendizaje por medios digitales, con el objetivo de continuar con el proceso formativo y mantener el eje profesional al que tributa, que dada su naturaleza y articulación con los centros de pasantía, durante el año 2020 y primer semestre 2021 desarrollaron su trabajo bajo la modalidad on line; transitando progresivamente, a partir del segundo semestre 2021 a modalidad híbrida que trabajó nuevos desafíos. Estos cambios en el escenario formativo, provocó en el cuerpo académico incertidumbre generalizada respecto a la pertinencia, efectividad y sostenibilidad del proceso formativo de la línea de RPI.

En términos organizativos, se mantuvo una media por sección de un profesor cada 12 estudiantes, que se distribuyeron¹ de la siguiente manera:

1 No se considera reflexividad I, ya que no contempla inserción institucional permanente.

Tabla N°1: Distribución de estudiantes.

Período	Nivel de reflexividad	N° Estudiantes	N° Profesores	N° Supervisores
	II y III	28	3	11
2020	IV y V	42	3	8
	VI y VII	48	3	5
	II y III	21	2	4
2021	IV y V	28	2	7
	VI y VII	42	3	17

Fuente: Elaboración propia 2022.

En relación con las áreas de prácticas por nivel de reflexividad y pese a la condición sociosanitario, se mantuvo una diversidad sectorial, prevaleciendo educación, salud, salud mental e infancias, juventudes y justicia, tal como se evidencia en el siguiente cuadro:

Tabla N°2: Áreas de prácticas por nivel de reflexividad.

Período	Nivel de reflexividad	Área (1)
	II y III	1
2020	IV y V	1-3-6-8
	VI y VII	1-2-4-5-6-7
	II y III	1 – 3
2021	IV y V	1-3-6-8
	VI y VII	1-2-3-4-5-6-8

Fuente: Elaboración propia 2022.

1- Educación 2- Salud 3-Salud mental 4-Género y diversidad 5-Seguridad Pública 6- Infancia y juventudes 7- Justicia 8-Otros

Frente a esto surgieron como preguntas ¿De qué manera el contexto de pandemia incide en factores vinculados al proceso formativo de los estudiantes y el logro de sus aprendizajes en la línea de RPI? ¿Qué perspectiva adoptan los agentes involucrados en los

procesos reflexivos surgido a partir de prácticas mediadas por dispositivos y medios tecnológicos en línea? ¿Cuáles son los aprendizajes obtenidos? En consideración a estas interrogantes, se estableció como propósito analizar la implementación de la línea reflexividad en los procesos de intervención social en el período de pandemia 2020-2021, desde la perspectiva de los agentes que participan en su desarrollo.

2. Método

Para desarrollar el estudio se implementó un diseño mixto secuencial (Creswell, 2015), en el que participaron estudiantes, docentes y supervisores, que contempló como técnicas de recolección de información en un primer momento encuestas, que fueron auto aplicadas entre noviembre y diciembre 2021, cuya muestra fue censal y en un segundo momento, diciembre 2021, grupos focales, con participantes voluntarios que fueron convocados de manera abierta. A continuación, se presenta una tabla con el resumen de los y las participantes:

Tabla N°3: Estamentos participantes.

Estamento	Total	Participantes encuesta	Participantes grupos focales
Estudiantes	118	75	16
Profesores	9	8	6
Supervisores	24	.	8

Fuente: Elaboración propia 2022.

3. Presentación y discusión de resultados

A continuación, se exponen desde un enfoque cuantitativo las diferentes variables, que han detonado de manera directa en el proceso formativo, ya sea a nivel de estudiantes y profesores durante la crisis socio sanitaria COVID-19.

De acuerdo con las opiniones de profesores y estudiantes, y pese a la readaptación del sistema para generar procesos de enseñanza aprendizaje, se destaca que ambos estamentos consideran que el nivel de aprendizaje prevalece entre el 51% y 79%, lo cual

se enmarca por más del 50% de percepción para entregar contenidos académicos, que son transformados en aprendizajes, desde procesos metacognitivos.

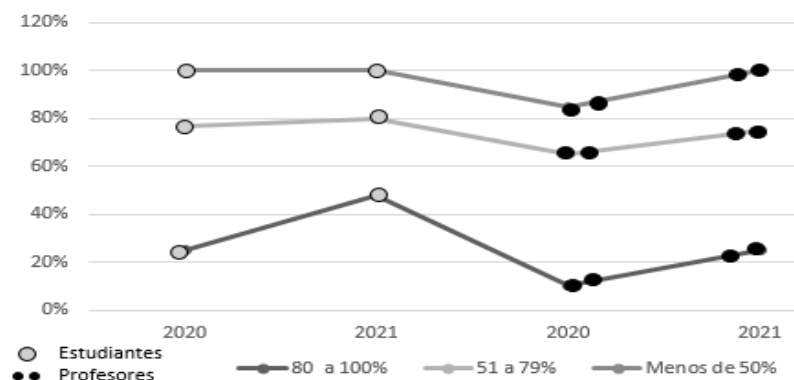
Tabla N°4: Nivel de aprendizajes percibidos en el período 2020-2021

Nivel de aprendizaje	Estudiantes		Profesores	
	2020	2021	2020	2021
80 a 100%	25 %	48%	10 %	25%
51 a 79%	52 %	32%	55%	50%
Menos de 50%	23 %	20%	20%	25%

Fuente: Elaboración propia 2022

En conjunto, y en un análisis comparativo, el nivel de percepción aumenta en los estudiantes, un 67% señala que el aprendizaje se posiciona entre un 80% a 100%. Por el contrario, el cuerpo de profesores considera que el aprendizaje prevalece en la media de las categorías expuestas a continuación.

Gráfico N°1: Nivel de aprendizajes percibidos en el período 2020-2021



Fuente: Elaboración propia 2022

El nivel de satisfacción de la experiencia en el proceso formativo se recopila desde dos estamentos, por un lado, las y los estudiantes que se enmarcan en el indicador bueno con un 30% y regular 45%, situándose como media para ambos períodos. Sin embargo, se puede evidenciar que, para el segundo período académico, su nivel de satisfacción con el proceso aumenta considerablemente en 15 puntos porcentuales, posicionándose con 20% en el ítem 'óptimo'.

Por su parte, el estamento docente promedia un 30%, en relación con los indicadores 'bueno y óptimo'. Sin embargo, la percepción de 'negativo', cae en 20 puntos porcentuales respecto al período 2021, por lo que se expresa que la satisfacción aumenta y predomina en dicho grupo, tal como se grafica a continuación:

Tabla N°5: Nivel de satisfacción general con RPI

Nivel de satisfacción con la experiencia	Estudiantes		Profesores	
	2020	2021	2020	2021
Óptimo	5%	20%	20%	35%
Bueno	25%	35%	25%	35%
Regular	45%	45%	35%	30%
Negativo	25%	0%	20%	0%

Fuente: Elaboración propia 2022.

Junto con lo indicado, se solicitó a estudiantes, profesores y supervisores que indicaran mediante alguna palabra o concepto su impresión acerca del proceso formativo, que permitió generar una nube de descriptores semánticos, que hace referencia principalmente a emociones asociadas al proceso, en la que se destacan con mayor tamaño aquellas que han sido mencionadas más veces.

Esta primera aproximación permitió identificar impresiones opuestas, como por ejemplo esperanza y desesperanza, en la que se distinguen apreciaciones negativas, vinculadas a incertidumbre, inestabilidad, confusión, desesperación, pesimismo, insatisfacción, ansiedad, inseguridad u otras, como también algunas valoraciones positivas, como crecimiento, empatía, aprendizajes, vocación.

En efecto, si bien se destaca la palabra esperanza, no hay una tendencia sino más bien una variedad de valoraciones, que da cuenta de la heterogeneidad con la que se categoriza este proceso, que se expone en la siguiente nube de palabras:



Fuente: Elaboración propia 2022.

En otro ámbito, y desde la perspectiva cualitativa surgieron hallazgos, alineados a los propósitos del estudio, donde existe coincidencia en todos los estamentos, aunque con ciertos matices, en el reconocimiento de hitos del proceso, relacionados principalmente con el espacio de práctica debido a la incertidumbre frente a la incorporación de estudiantes en los espacios de prácticas y pasantías, tal como queda claro en los siguientes relatos,

Tuve mucho temor que los estudiantes se defraudaran de su primer acercamiento a las prácticas, sobre todo los de reflexividad 2 ¿Qué iban a ver? ¿Qué iban a hacer? En algún momento les traspasé mi propia ansiedad a ellos, eso duró los primeros meses de 2021 y me sentí superada, andaba irritada, más allá de manejar o no la famosa plataforma Teams. (Docente 2)

Se agrega que, “lo más difícil fue al principio (...) los Centros de práctica que habían estado años anteriores también estaban reorganizándose, o estaban solo con teletrabajo (...) (...) Súmale a eso hablarle a una pantalla donde se ve nada” (Docente 7)

A su vez las y los estudiantes, especialmente aquellos de primeros niveles de la línea de reflexividad manifestaron su incredulidad y frustración frente la modalidad on line, disminuyendo su participación activa, propósito central de la asignatura, puesto que busca generar una dinámica de confianza en torno a un diálogo reflexivo, que en este escenario resultó problemático en tanto que “las vivencias, las experiencias y las emociones no son virtualizables de manera sencilla” (Cruzat, 2020, p.14).

Las y los estudiantes señalan, “al principio nadie quería prender la cámara en clases, y se notaba que la profe quería que le comentáramos más cosas (...) se ponía nervioso y terminaba antes la clase”. (Estudiante N°4).

Lo anterior implicó aumentar las frecuencias de tutorías individuales, y en general activar apoyos institucionales, entendidos éstos últimos como “el conjunto de iniciativas que las universidades desarrollan para proveer ayuda complementaria a los estudiantes a fin de que ellos puedan avanzar en sus estudios universitarios” (Valenzuela et al., 2021, p.128). Estos apoyos debieron activarse mediados por los y las profesoras, entre los que se contaron derivación a atención psicológica, talleres socioemocionales, facilitación de Tablet como apoyos tecnológicos, entre otros, atendiendo a múltiples necesidades que se vieron incrementadas en este escenario sanitario y social imperante, cuyos efectos no sólo impactaron a los estudiantes sino también al resto de los agentes involucrados en el proceso.

También se observaron una serie de frustraciones respecto al contexto de práctica con el que se enfrentaron.

Había entrado a la carrera por las prácticas (...) Sentí que eran prácticas de mentira y que nos habían estafado... Iba a dejar la carrera... la profe trataba de que expresáramos estas inquietudes, que analizáramos qué sentíamos, pero igual me daba rabia (...) (Estudiante, Reflexividad 2)

Además “los compas decían que era un año perdido (...) Era rabia, no sé (...) miedo” (Estudiante Reflexividad 6)

En esta perspectiva, se infiere la necesidad de los y las estudiantes de contar con orientación y apoyo en el ámbito socioemocional que facilite “tomar conciencia de cómo sus propios sentimientos, actitudes y relaciones son factores determinantes en el proceso de intervención social” (Concha-Toro et al., 2020, p.11) y este aspecto fue considerado por los profesores y profesoras de la línea.

Sin embargo, esto no fue privativo solo desde el estamento estudiantil, ya que también se detectó que los supervisores institucionales describieron complicaciones, no sólo asociadas a las condiciones organizacionales, sino también a los impactos laborales socioemocionales. “En mayo le dije a la Universidad que íbamos a probar (...) Sí, probar con un par de estudiantes on line, pero pensé para mí que no iba a funcionar, ya que además en la Fundación estábamos sobrepasadas laboral y emocionalmente”. (Supervisora 4).

No obstante, a partir del segundo semestre hubo una perspectiva más estable, probablemente porque el período de adaptación y reorganización laboral había avanzado, destacándose el potencial creativo frente al escenario de ese período,

La creatividad en las emergencias fluye, fluye (...) hablamos con los centros de práctica y ofrecimos servicios de apoyo...Al principio pensé que estábamos fomentando solo un trabajo asistencialista...Registro Social de Hogares, articulaciones con redes institucionales, todo por teléfono, por Teams (...) fueron apareciendo otras necesidades (...) Me sentí muy responsable de los resultados y sólo el segundo semestre me tranquilicé (...) (Docente 7)

Lo indicado refleja no sólo la urgencia de encontrar respuestas que dieran soluciones a los desafíos curriculares, sino también la capacidad de reflexionar y proponer alternativas a las estrategias tradicionales que se habían revisado las asignaturas,

Sí sirvió, no pescamos los pasos que nos había pasado en clases la profe del año pasado [...] nadie nos había enseñado a hacer entrevistas con Teams, a hacer seguimiento por el celular, pero se nos fueron ocurriendo cosas... Fue como raro, pero le servía a la gente. (Estudiante 5)

Lo descrito se asocia con lo indicado por Parola (2020) en términos de la diversidad de estrategias al intervenir, que más allá de la forma, se encuentran asociadas “al posicionamiento teórico, el posicionamiento ético político, la situación concreta, los sentidos que están en disputa y el diálogo con los otros actores involucrados en la intervención social” (p.86).

En esta misma línea, las y los supervisores institucionales manifestaron que, desde una posición de incertidumbre inicial, fueron capaces de consensuar el trabajo, adaptándolo a las situaciones que presentaban las personas atendidas, en un formato que no habían contemplado,

Logramos llegar a acuerdos, fuimos ubicando algunos focos de intervención, ligados principalmente a la urgencia de los usuarios del programa. Por ejemplo, se hicieron videos educativos, atenciones por plataforma zoom o video llamadas, la gente necesitaba apoyo, contención y las estudiantes en práctica entendieron en qué estábamos [...] trabajamos con niños, apoderados e también realizamos con ellas un catastro digital de beneficios y subsidios. que les sirvió mucho a las familias. (Supervisor 4).

En ese orden de cosas, emergieron cuestionamientos éticos acerca del rol del Trabajo Social, y sus orientaciones.

Fue interesante constatar la capacidad de reflexión...Por ejemplo articular la discusión del asistencialismo versus un trabajo social más crítico, o cómo resguardar la confidencialidad cuando se hacía una entrevista telefónica y la persona estaba llena de gente en su casa. (Docente 7).

Siempre el Trabajo Social ha trabajado en emergencias, en urgencias, con los pies metidos en el barro [...] Yo diría que la pandemia es una más, aunque la potencia de los medios audiovisuales que crearon los estudiantes en sus prácticas, la estrategia socioeducativa fue muy estimulante...y la delicadeza para tratar a las personas aun cuando estaban haciendo esto frente a una cámara. (Docente 4)

Otras voces señalan que “algo pasó (...) como que ya no satanizaron el asistencialismo...No quedarse ahí mirando su quehacer,

sino darle proyección... Ahí hay un punto de su reflexión ética que los despertó. Como que se nos abrió la mente y me incluyo” (Docente 2)

Lo expuesto se encuentra relacionado con uno de los desafíos implicados en el contexto de práctica, en relación con mantener el respeto a los derechos y la dignidad de las personas, con las limitaciones que impone una vinculación profesional que omite la presencialidad y que en determinadas situaciones resulta complejo, debido al escenario en el que se encuentran las personas, tal como sugiere la FITS, en relación con los resguardos éticos del Trabajo Social en Pandemia “crear y mantener relaciones de confianza, honestas y empáticas. Por teléfono o Internet con el debido respeto a la privacidad y confidencialidad” (Banks et al., 2020, p.6).

Algunos relatos de estudiantes refuerzan esta idea, “les pedía permiso a las señoras para grabar la entrevista [...] Una vez una mamá estaba hablando un problema de su hija y se sentían gritos en su casa... Le ofrecí llamarla después... Me sentí responsable de eso” (Estudiante 4), “me costó entender que podía hacer una entrevista social sin ver a la persona. No era lo mismo que las prácticas del año pasado, pero como se necesitaba, traté de hacerlo con cuidado y dedicación, era un caso de violencia” (Estudiante 1).

En relación con el espacio del aula, este generó bastante dificultad, no solamente por la adaptación tecnológica, sino también por el nivel de participación y generación de diálogo que se estimó descendido en comparación a otros años anteriores:

Fue muy desgastante realizar las clases on line, especialmente para una asignatura como ésta... A veces no sabía quién me escuchaba, o qué estaban haciendo frente a la pantalla, además no entendía el tema de la plataforma y mi conexión a internet era pésima. Las dos primeras clases on line fueron muy tensas y tuve que interrumpir las clases porque se me caía internet. (Docente 1)

Dentro de la evaluación que hicieron las y los participantes, se distinguieron distintas perspectivas,

Creo que no fue lo mismo... Lo presencial es esencial... Pero pensé que, si fuimos capaces de trabajar, con altos y bajos, después de esta experiencia cualquier cosa será más fácil

[...] Lo que rescato es esta posibilidad de enfrentarse a un escenario tan inesperado como el que vivimos en pandemia y buscar otras formas de trabajar [...] Creo que esta experiencia nos sirvió para valorar lo presencial y para pensar que en Trabajo Social somos todo terreno, como se decía antes. Pero creo que existieron muchas diferencias entre los estudiantes respecto a procesar la asignatura. Me quedan dudas (Docente 1).

También señalan, “al final salimos adelante, pero no estoy segura que haya sido una práctica real (...) Pasé por varios momentos, pero por WhatsApp conversábamos con los compañeros y nos dábamos ánimo (...) Cuando volvimos a lo presencial era como bien raro” (Estudiante 1), “no todas las de mi grupo lo tomamos igual. Algunas estaban aburridas y teníamos que empujarlas para que se movieran, pero después pensábamos que las familias con las que trabajamos igual valoraron el esfuerzo”. (Estudiante 4).

Si bien lo señalado permite describir claramente que en lo concerniente a las dificultades iniciales respecto de los ajustes requeridos para la asignatura y su vínculo con la práctica, que en mayor o menor medida pudieron ser articulados, en lo que respecta al desarrollo del proceso formativo, la situación no es tan clara, puesto que las condiciones y perspectivas de los y las estudiantes fueron heterogéneas en diversos sentidos, con una apreciación más alta respecto a sus aprendizajes que a la satisfacción de la experiencia. No ocurre lo mismo con los docentes, ya que, a partir de los resultados expuestos, se evidencia una mayor satisfacción respecto a la organización de la asignatura, aunque una apreciación más descendida respecto al logro de los aprendizajes. En cuanto a las y los supervisores, se expresa una visión que valora el trabajo y aporte realizado por estudiantes.

De acuerdo con lo indicado en los párrafos precedentes, es posible identificar el proceso vivenciado en la línea de formación RPI entre 2020 y 2021, como se grafica en el siguiente diagrama:

Diagrama N° 2: Proceso de formación en RPI



Fuente: Elaboración propia 2022.

De esta forma, lo descrito por los diversos estamentos, supone el tránsito de etapas que se inician con un período de incertidumbre, dado el obligado trayecto de la presencialidad a las diversas modalidades on line, tanto curriculares como de intervención a través de las pasantías, que generó una serie de cuestionamientos con diversas intensidades y focos, lo que provoca un giro asociado a aprendizajes y proyecciones, mediadas por un proceso de sistematización reflexivo, que necesariamente incluye a los diversos agentes y estamentos involucrados en el proceso.

4. Conclusiones y reflexiones

Considerando la importancia de las prácticas intermedias en el proceso formativo de las y los estudiantes de Trabajo Social y el escenario pandémico que impactó las formas de implementar la inserción y las estrategias de enseñanza aprendizaje, se estimó importante investigar este proceso desde la perspectiva de estudiantes, profesores y supervisores.

De tal modo, los factores vinculados al proceso formativo de las y los estudiantes y el logro de sus aprendizajes en la línea de RPI evidenciaron una serie de hitos, entre los que se identifican principalmente las dificultades para la incorporación de estudiantes en espacios institucionales, la redefinición de tareas y funciones supeditadas a las necesidades de los contextos institucionales de práctica, que mayoritariamente fueron telemáticas, hasta la adaptación didáctica de las formas de implementar el currículo, que involucró transitar desde la presencialidad hacia diversas modalidades on line.

Lo descrito apela a la necesidad de fomentar apoyos institucionales en distintas dimensiones, que den cuenta, por un lado, de la heterogeneidad del estudiantado, y por otro, del relevante papel

que tienen profesores y profesoras como formadores y articuladores de dichos apoyos.

Asimismo, en una aproximación general, se distinguieron una serie de apreciaciones del proceso que dan cuenta de manera contrapuestas opiniones, tanto negativas como positivas.

Aun así, la percepción del logro de aprendizajes es mayor en el segundo año de confinamiento en comparación al primer año, tanto para estudiantes como profesores, aunque es significativamente mayor en estudiantes que en profesores, tema que se revierte en función a la satisfacción con la experiencia, donde las y los profesores, también de manera significativa evalúan la experiencia de manera más positiva que las y los estudiantes.

A primera vista, esto puede ser paradójico, no obstante, podría ser explicado porque el porcentaje de aprobación, que alcanzó como promedio en ambos años de un 95%, puede ser categorizado desde el estamento estudiantil como un logro en los aprendizajes, a diferencia de los y las profesoras, que podrían comparar de manera más crítica la experiencia formativa de este período con la de años anteriores.

Complementariamente la satisfacción del proceso podría ser mayor en el caso del estamento docente, quienes fueron partícipes de la reorganización de los distintos ámbitos que supuso transitar desde lo presencial a lo virtual y efectivamente lograr incidir en los desafíos que la institución requería, como informes, orientación, catastros comunales digitales y la implementación de estrategias socioeducativas virtuales a grupos específicos; en tanto las y los estudiantes podrían haber experimentado frustración por no haber podido acceder directa y presencialmente a las organizaciones y territorios.

En el caso de las y los supervisores, se identifica valoración por el proceso, especialmente por la articulación de la carrera y el aporte del estudiantado frente a necesidades emergentes que requerían a nivel institucional.

Atendiendo a estas consideraciones, en términos de organización, se aprecia la capacidad de adaptación y flexibilización tanto de estudiantes, profesores y supervisores institucionales, es posible que el escenario pandémico haya descendido el potencial formativo al que apuesta la línea de RPI, que puede ser explicado por diversas razones, como la abrupta e inesperada necesidad

de implementar adaptaciones didácticas, las dificultades para la inserción institucional, las heterogéneas condiciones sociales, familiares, económicas y personales que caracterizan al estamento estudiantil y las diversas respuestas que generan el obligado proceso de reorganización grupal e institucional.

Adicionalmente, las habilidades de reconocer y adaptarse a nuevos escenarios junto con formas de organización, que relevan la importancia de la reflexividad “más allá de su ámbito cognitivo, considerándola como posibilidades construcción de un orden diferente” (Arancibia y Cáceres, 2011, p. 3), interrogando los nuevos escenarios vividos y experimentados desde una perspectiva epistémica y ética y no sólo operacional y metodológica.

Desde esta línea, las posibilidades de intervención en el espacio digital, abre nuevas posibilidades a la disciplina, que no sólo suponen adquirir competencias y herramientas tecnológicas, sino que interpelan la capacidad de análisis, colaboración, innovación y creatividad.

Desde lo virtual, reconociendo sus limitaciones y fronteras, es posible avanzar hacia acciones de intercambio y colaboración. Las interacciones y confianzas previas son un potencial comunicador posible por fortalecer desde las posibilidades que implica el mundo virtual, como lo auditivo y visual. No sirve la pasividad frente al medio tecnológico, sí la creatividad y consciencia de los aspectos conflictivos por reconducir (Sepúlveda- Hernández, 2021, p.148).

En efecto, acoger la tecnología digital y su cultura, desde donde conocemos su desarrollo y proyectar nuevas estrategias en la formación profesional, deja en evidencia la permanente tarea de ir sistematizando y generando nuevos aprendizajes, que permitan situarse en otros espacios sociales, ya que “la sistematización no es solo un registro de la práctica, sino más bien, es interpretar críticamente nuestras experiencias vividas para extraer de ellas aprendizaje” (Sepúlveda- Hernández, 2021, p. 147).

Ligado a ello, se evidencian claros cuestionamientos tanto de estudiantes como docentes acerca de la validez de la experiencia práctica en entornos virtuales, lo que podría relacionarse con el inicial concepto de ‘virtual’ concebido como algo que no tiene

existencia real o aparente, planteamiento que resulta cuestionable, al considerar lo indicado por Lechón y Ramos (2019),

La mayoría de lo que sucede en Internet sí ocurre realmente y nos afecta: se trabaja y se gana dinero, se conoce gente, se compran productos, se comparte información, se cometen delitos, se hacen retransmisiones en vivo o trámites burocráticos. Entonces vemos que se va cambiando la dualidad contrapuesta “virtual/real” por el online/offline o digital/presencial. (p. 273)

De manera análoga, Rueda (2007), describe el espacio virtual o ciberespacio, contemplándolo como,

Un lugar de confrontación de ideas e intereses económicos y políticos que revelan fuerzas y movimientos sociales que nos interrogan acerca de una permanente construcción socio cultural: la ciudadanía, donde novedosas formas de comunicación y participación ciudadana emergen, pero también nuevas exclusiones y exigencias de nuevos derechos. No se trata de concebir una representación dual, real-virtual, sino de una aproximación que permita repensar la hibridación de lo real y lo virtual en ambas direcciones y en nuestra vida cotidiana a través de la mediación tecnológica (p. 12).

A partir de esta visión y ciertamente alejada de una mirada distópica, se estima que la experiencia de prácticas intermedias podría sugerir el arribo de nuevos espacios de intervención focalizados en territorios virtuales, dentro del ciberespacio.

En síntesis, la experiencia de pandemia requiere ser abordada y profundizada, especialmente en el ámbito de la formación profesional, en la que se configuran una serie de elementos que imponen como uno de los mayores desafíos para los futuros trabajadores y trabajadoras sociales, referido a “desarrollar su capacidad de descifrar la realidad y construir propuestas de trabajo creativas y capaces de preservar y hacer efectivos los derechos, a partir de demandas emergentes desde el cotidiano. En fin, ser un profesional propositivo y no solamente ejecutivo” (Iamamoto, 2009, p. 20)

A modo de corolario, este estudio aporta a la discusión respecto a la experiencia formativa en Trabajo Social durante el período de crisis sanitaria, abordando aprendizajes, proyeccio-

nes y posibilidades de nuevos escenarios disciplinarios, junto con evidenciar el potencial resiliente que inspira y fortalece la profesión y que debe potenciarse como un sello distintivo de su formación universitaria.

Así, lo expuesto actualiza el necesario ejercicio de interrogar la complejidad de los contextos y tal como expresa Nissen (2020), la pandemia no solo cambiará el planeta sino también al Trabajo Social e invita a preguntarse acerca de la forma en que nuestra profesión y disciplina desafiará este escenario, tanto en su ejercicio como en su formación y cuáles son las herramientas, ideas y mentalidades requeridas para dicho cambio.

Referencias bibliográficas

- Arancibia, L. y Cáceres, G. (2011). La reflexividad como dispositivo crítico en la práctica del Trabajo social. *Revista Trabajo Social Global*, 2(3), 1-23. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v2i3.916>
- Banks, S., Cai, T., De Jonge, E., Shears, J., Shum, M., Sobočan, A. M., Strom, K., Truell, R., Úriz, M. J. y Weinberg, M. (2020). Ethical challenges for social workers during COVID-19: A global perspective. *International Federation of Social Workers*. Rheinfelden, Switzerland. Recuperado de <https://dro.dur.ac.uk/33939/1/33939.pdf?DD-D34+dss0sjb+kswl88>
- Castañeda, P. (2014). *Propuesta metodológica para Trabajo social en Intervención social y sistematización*. Cuaderno metodológico. Santiago de Chile: UV.
- Creswell, J. (2015). *Research desing: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. United States: SAGE Publications Inc.
- Concha-Toro, M., Anabalón, Y., Lagos, N., y Mora, M. (2020). Prácticas profesionales y Trabajo Social. Una revisión de la literatura en educación superior. *Pensamiento educativo*, 57(1), 1-19. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.5>
- Cruzat, E. (2020). Ensayo temático: el rol del docente ante la clase virtual. *Práctica Familiar Rural*, 5(3), 1-20. <https://doi.org/10.23936/pfr.v5i3.176>
- Godoy, W. y Morales, P. (2016) Hacia una práctica pre-profesional reflexiva. *AZARBE Revista internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 5, 69-77.

- Iamamoto, M. (2009). *O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional*, São Paulo: Cortes Editora
- Lechón, D. y Ramos, D. (2019). ¿Es Internet un territorio? Una aproximación a partir de la investigación del hacktivismo en México. *Revista Economía, sociedad y territorio*, 20(62), 273-301.
- Matus, T. (2005). *Apuntes sobre intervención social*. Santiago: PUC.
- Nissen, L. (2020). Social Work and the Future in a Post-COVID-19 World: A Foresight Lens and a Call to Action for the Profession. *Journal of Technology in Human Services*, 38(4), 309-330. <https://dx.doi.org/10.1080/15228835.2020.1796892>
- Parola, R.N. (2020). Problematisando las prácticas pre-profesionales en Trabajo Social. Desafíos y perspectivas. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (29), 73-88. <https://dx.doi.org/10.25100/prts.v0i29.8714>
- Rama, C. (2020). *La nueva educación híbrida*. Cuadernos de Universidades, N°. 11. Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Rueda, R. (2007). *Cultura política, ciudad y ciberciudadanías*. XXVI. Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara. Recuperado de <https://cdsa.aacademica.org/000-066/45>
- Sepúlveda-Hernández, E. (2021). Sentipensar la pandemia COVID-19 desde la sistematización de la experiencia en Trabajo Social: Reflexiones del profesor Oscar Jara Holliday. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (31), 131-150. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10653>
- Valenzuela, J., Miranda-Ossandón, J., González-Sanzana, Á. y Muñoz, C. (2021). Apoyos académicos demandados por estudiantes universitarios. Evidencia para las políticas de apoyos académicos en la educación superior. *Formación universitaria*, 14(3), 127-138. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300127>