

# Hacia una práctica pre-profesional reflexiva en la formación de los trabajadores sociales

## To reflexive professional pre-practice in the training of social workers

WENDY GODOY ORMAZÁBAL<sup>1</sup> Y PAULINA MORALES AGUILERA<sup>2</sup>

*Universidad Católica Silva Henríquez, Chile*

*Recibido: 02/03/2016*

*Aceptado: 07/10/2016*

**Resumen:** Este artículo tiene por objetivo analizar la práctica pre-profesional enmarcada en el plan de estudios de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile), destacando el concepto de «práctica reflexiva» de esta propuesta educativa, entendida como aporte a la valoración de este espacio formativo profesional y disciplinar. Para tales efectos, plantea una línea de trabajo en la formación de los trabajadores sociales, con énfasis en el desarrollo de una «competencia reflexivo-crítica».

**Palabras clave:** Práctica pre-profesional – Competencia Reflexiva Crítica – Formación – Trabajadores Sociales.

**Abstract:** This article has for aim analyze the professional pre-practice placed in the study plan of the career of Social Work of the Catholic University Silva Henríquez (Chile), emphasizing the concept of «reflexive practice» of this educational offer, understood as contribution to the valuation of this formative professional space and discipline. For such effects, it raises a line of work in the formation of the social workers, with emphasis in the development of a «reflexive-critical competition».

**Keywords:** Professional pre-practice – Reflexive Critical Competence – Training – Social Workers.

### 1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo, se inscribe en el tránsito que está enfrentando la educación universitaria chilena, desde un modelo de enseñanza (centrado en el profesor) a otro orientado al aprendizaje (centrado en los alumnos), destacándose una perspectiva educativa que recupera un saber hacer como estrategia de aprendizaje alternativa y complementaria a la producción de conocimiento.

En este contexto, surge la necesidad de reflexionar sobre el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel del equipo de docentes

a cargo de guiar la práctica. En concordancia con esto, se opta por estrategias educativas activo-participativas, situadas, a objeto de incidir en la adquisición de un mayor protagonismo por parte de los estudiantes. En este nuevo contexto, las actividades curriculares denominadas prácticas adquieren una dimensión protagónica que requiere ser analizada, sobre todo en el marco de la formación basada en competencias, a las que adhiere el plan de formación de la Universidad Católica Silva Henríquez (en adelante UCSH) (UCSH, 2014), contexto institucional del presente documento.

En particular, el objetivo de este artículo es analizar la práctica

1. Trabajadora Social de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Máster en Docencia Universitaria por la Universidad de Sevilla (España). Doctor © en Educación y Sociedad por la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Académica Universidad Católica Silva Henríquez.
2. Trabajadora Social de la Universidad Tecnológica Metropolitana (Chile). Máster en Filosofía por la Universidad de Chile. Doctora en Filosofía por la Universidad de Valencia (España). Académica Universidad Católica Silva Henríquez.

pre-profesional enmarcada en el plan de estudios de la carrera de Trabajo Social de la UCSH, destacando el concepto de «práctica reflexiva» de esta propuesta educativa, entendida como aporte a la valoración de este espacio formativo profesional y disciplinar.

Para lograr lo anterior, el documento se ha organizado en tres puntos específicos. En el primero se realiza una contextualización y conceptualización de las prácticas y el desarrollo de la competencia reflexiva en el marco de la formación profesional, incorporando la experiencia que en este ámbito posee la carrera de Trabajo Social de la UCSH. Se pretende identificar aquellas ideas fuerza, que desde la impronta de la Escuela y del Modelo Pedagógico de la UCSH cobran sentido y, que se concretan por medio de un ejercicio formativo como el que aquí se presenta, el cual permite visualizar algunos principios fundantes que tamizan la impronta profesional.

Un segundo apartado remite a los principales resultados y categorías del trabajo analizado en el contexto de una experiencia, a modo de referencia, de una práctica pre-profesional en el sector «El Boro», localidad ubicada en la Comuna de Alto Hospicio, cercana a Iquique (Norte de Chile).

El documento finaliza con un conjunto de reflexiones orientadas a profundizar en este campo temático, valorándolo a su vez, como una posibilidad de visibilizar el proceso de enseñanza aprendizaje que ha orientado la formación profesional de aquellas carreras que adscriben al desarrollo de una competencia reflexivo-crítica, situada desde los contextos propios de la intervención profesional.

## Primera Parte:

### La Práctica Pre-profesional en la Formación de los Trabajadores Sociales

Las actividades curriculares denominadas prácticas en Trabajo Social constituyen un eje histórico de la formación profesional. Desde los primeros años (1925 en Chile con la creación de la primera escuela) las mallas curriculares consideran entre sus actividades formativas aproximaciones sucesivas al campo profesional. Durante estos acercamientos concatenados al ejercicio de la profesión, los estudiantes van siendo guiados por dos profesionales: uno que acompaña desde la academia, denominado docente de práctica y un supervisor de terreno, quien forma en la acción a los estudiantes.

El accionar tanto de los docentes como de los supervisores de terreno se orienta recogiendo el perfil de egreso de la carrera, que en síntesis busca que:

*“los titulados de la Carrera de Trabajo Social de esta Universidad –teniendo como referente ético los valores del evangelio y el*

*respeto a los derechos humanos, y desde una visión humanista, crítica y reflexiva- formularán y construirán una práctica pre-profesional sustentada en un análisis fundado de la realidad social, que promueva una ciudadanía activa, favorecedora de la construcción y consolidación de una sociedad democrática, estimulando la construcción de escenarios societales que reconozcan la centralidad del ser humano en el devenir de los procesos sociales, políticos, tecnológicos y económicos. Se desempeñarán como profesionales proactivos, autorreflexivos, críticos, que se reconocen como sujetos de aprendizaje permanente”.* (Escuela de Trabajo Social UCSH, 2007a).

Tal como se señala en la síntesis del perfil de egreso, la pre-ocupación por los derechos humanos fundamenta una reflexión crítica de los contextos de intervención profesional en los que se desempeñan los estudiantes. Las prácticas situadas en escenarios de intervención social con sujetos transgredidos en sus derechos son un imperativo que cruza la formación.

Reconociendo que existe una aproximación sucesiva al campo profesional, en la Escuela de Trabajo Social de la UCSH las prácticas se inician formalmente en el tercer año de la carrera. Los estudiantes se integran a trabajar en instituciones, programas y/o proyectos sociales afines, durante 16 horas a la semana por un período de dos semestres en las prácticas intermedias y de 20 horas en las prácticas pre-profesionales.

La Práctica pre-profesional, es la última actividad curricular que cursan los estudiantes antes de recibir el título de trabajador social. Considera un total de 360 horas de trabajo en programas y/o proyectos sociales, que se distribuyen en un semestre académico, con un promedio de 20 horas semanales como ya fue señalado. Los estudiantes asumen responsabilidades profesionales, con la finalidad de validar las competencias del perfil de egreso de la carrera, pues ya en el semestre anterior han recibido el grado de Licenciado en Trabajo Social.

A continuación se presenta un cuadro con los aprendizajes esperados, según nivel de práctica.

Como se puede apreciar en el cuadro I en los tres niveles de prácticas existe una progresión, que va desde una instancia de observación a otra de validación de las competencias. En las dos primeras el énfasis está situado en la intervención profesional, desde el diseño o el rediseño de propuestas de intervención, incorporando la implementación y la evaluación.

Otra de las competencias que se enfatiza en estos dos primeros niveles de práctica alude a la reflexividad, en ellas se intenciona el desarrollo de habilidades que permiten el desempeño en la producción de bienes materiales e intangibles, entre las que se destacan: la habilidad reflexivo-crítica, la habilidad para aprender de la experiencia, y la habilidad para aprender en la experiencia.

CUADRO I: APRENDIZAJES ESPERADOS	
Nivel de Práctica Según semestre	Aprendizajes Esperados
Práctica Intermedia I 5to. Semestre	Apreciar el ejercicio profesional del Trabajo Social, a través de experiencias tempranas de intervención social, desarrolladas en espacios laborales afines.
	Integrar críticamente, en el análisis de la experiencia de práctica, aspectos del contexto que inciden en el ejercicio profesional del trabajador social.
	Diseñar o rediseñar una propuesta de intervención social, a partir de la problematización de la realidad social en la cual se encuentra inserto.
	Reflexionar, desde referentes éticos, acerca del ejercicio profesional del Trabajo Social.
Práctica Intermedia II 6to. Semestre	Implementar propuesta de intervención social, resignificando críticamente el ejercicio profesional del Trabajo Social, considerando el contexto y la realidad social en la cual se encuentra inserto.
	Ejercitar la evaluación de las propuestas de intervención social implementadas en el contexto de la actividad curricular.
	Reflexionar, desde referentes éticos, acerca del ejercicio profesional del trabajador social. Proveer insumos para el levantamiento de preguntas respecto del ejercicio profesional, constituyéndose en un apresto para el taller de seminario.
Práctica pre-profesional 9no. Semestre	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.
	Ejercitar competencias para la interpretación e intervención en situaciones sociales complejas con autonomía, iniciativa y proactividad personal y profesional.
	Validar las competencias profesionales adquiridas en el proceso de formación universitaria, a través de la incorporación en espacios de intervención social del Trabajo Social.
	Aportar al desarrollo de personas, organizaciones e instituciones, mediante la intervención activa en los procesos de investigación, planeación, ejecución y evaluación propios del quehacer profesional.

Fuente: Elaboración propia, a partir de los programas de prácticas de la Carrera de Trabajo Social, UCSH.

Estos aprendizajes tienen como eje central que los estudiantes logren desempeñarse de manera autónoma e innovadora, expresando en el ejercicio de la profesión las competencias del perfil de egreso, cuyos componentes centrales son: a) el respeto a los derechos humanos e integrar en el quehacer una visión humanista crítica y reflexiva, b) que les permita construir una práctica sustentada en un análisis fundado de la realidad social, c) orientada a promover una ciudadanía activa, cuyo horizonte es continuar aportado en la construcción y consolidación de una cultura democrática. (Escuela de Trabajo Social UCSH, 2007b).

Para lograr los propósitos anteriores, es menester considerar que la práctica es un espacio privilegiado en los procesos de formación, puesto que permite producir un diálogo permanente entre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes durante su formación y los contextos de intervención específicos.

Considerando esta interacción dinámica entre formación e

intervención, surge la interrogante respecto de ¿cuál debería ser el concepto de práctica más adecuado en la formación de los trabajadores sociales?

### Hacia una Conceptualización Crítico-Reflexiva de la Práctica

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 el estudiante ejercite y/o aplique todos aquellos conocimientos que ha aprendido en la universidad como una "instancia de aplicación de lo aprendido" (Hevia, 2005: 141). También este enfoque ha sido denominado "de la teoría a la práctica" (Carlson en Korthagen, 2010: 84).

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».

Korthagen (2010) señala que ambas 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.

Hevia (2005), plantea una tercera distinción aunque complementaria con las anteriores, sobre la concepción de práctica en los procesos formativos, al considerarla también como «fuente de aprendizaje complementario», dicho de otro modo, lo que no se aprende o enseña la universidad se rescata de la experiencia de práctica.

Sin embargo, 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 currículum, en la pedagogía y en la didáctica general que orientan la formación de los trabajadores sociales.

Asumiendo los énfasis de cada uno de los enfoques señalados y que son recogidos en los aprendizajes esperados de la práctica pre-profesional, se reconoce que cada uno de ellos considerado de manera individual 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. Dicho de otro modo, que es productora de aprendizajes profesionales-laborales propios, que aprovecha el conocimiento acumulado como aprendizaje previo, pero siempre puesto al servicio de una trama que se conjuga entre los escenarios micro y macro-sociales donde se desarrollan los procesos de intervención profesional.

Por lo tanto, se reconoce la posibilidad de la práctica de ser productora de conocimiento y de nuevos saberes que dialogan con la teoría, capaz de producir, a su vez nuevos conocimientos y saberes siguiendo los cánones de rigurosidad científica.

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 territorial e históricamente, 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 nuevos contextos de conocimiento y saber, para producir otros distintos que cuestionan, fundamentan, actualizan o

refutan los existentes y, también a aquellos que se van generando como producto del desarrollo de la misma acción.

La práctica pre-profesional en los trabajadores sociales se sustenta sobre determinadas orientaciones sociopolíticas y éticas que en el caso de la UCSH, son el respeto de los derechos humanos y la justicia social (Escuela de Trabajo Social, 2007a). En este sentido anterior, la práctica pre-profesional, no solo exige a los estudiantes el dominio de conocimientos teóricos y metodológicos propios de todo proceso de intervención profesional, sino que también la puesta en juego de una mirada crítica sobre el proceso que están desarrollando y la incidencia de éste en la sociedad.

De allí que en el despliegue de esa mirada crítica se apuesta a la creación de comunidades reflexivas, en la perspectiva que éstas contribuyen a potenciar la competencia reflexivo-crítica de una manera más compleja en los estudiantes, aspecto que se recoge en los aprendizajes esperados de la práctica pre-profesional en la carrera de Trabajo Social en UCSH y, en particular en el segundo de ellos que refiere a la interpretación e intervención en situaciones sociales complejas, tal como se puede apreciar en el cuadro I anteriormente expuesto (Escuela de Trabajo Social UCSH, 2007b).

También se asume 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.

### **Hacia la Potenciación de la Competencia Reflexivo-Crítica**

La formación profesional históricamente ha concentrado su atención en la comprensión de los procesos sociales, a objeto 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 contribuya a develar 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 (1989), Schön (2010), 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.

El proceso reflexivo forma parte de un *continuum* que se

organiza en distintos momentos, siendo posible diferenciar al menos tres de ellos: un antes, durante y un después, donde en cada uno de ellos se define como un conjunto de pasos o requerimientos que es menester 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.
- 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 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, desprendiéndose de explicaciones lineales y dicotómicas que llevan los procesos reflexivos por senderos rasantes apegados a la vivencia específica, alejado 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 claroscuros en los procesos de intervención que se escapan de los conceptos y de los procedimientos estandarizados o previamente diseñados.

La práctica reflexiva, como plantea Perronoud, 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." (Perronoud, 2007: 63-64). Agrega que, implica una postura profesional "una postura analítica con la acción" (Perronoud, 2007: 13), a diferencia de otra eventual, que él denomina «episódica», por lo tanto asistemática y con falta de rigurosidad.

Haciendo una relectura del enfoque «realista» de Korthagen (2010) se plantean los siguientes elementos a considerar en un proceso de reflexión:

- 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.

Lobato (2007) siguiendo a Smith (1989) propone la articulación de cuatro acciones incorporando de manera transversal el resguardo de la identidad profesional, éstas son:

- 1) Descripción: intenta dar cuenta de lo realizado, la pregunta que busca responder es: ¿Qué es lo que estoy haciendo?, lo cual apunta a la emergencia de una narración de las situaciones vividas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y los problemas enfrentados (Rodríguez, 2013).
- 2) Información: busca que el profesional se cuestione sobre ¿Cuáles son las razones de lo que hace y qué efectos tiene sobre los otros?, dicho de otro modo, los supuestos subyacentes, los marcos teóricos, metodológicos y ético-políticos que sustentan el quehacer profesional.
- 3) Confrontación: se plantea ¿Cómo se ha llegado a actuar de esta forma? Es un análisis sustancial de la propia práctica que busca que se tome conciencia de la acción desarrollada y sus efectos.
- 4) Reconstrucción: cuyo eje de reflexión es el cambio, de allí que la pregunta gira en torno a ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?, es el diseño y exploración de nuevas alternativas de acción.

Incorporado los pasos anteriores, el acompañamiento que realizan los docentes de la práctica pre-profesional (novenno semestre), se realiza desde el reconocimiento de su tarea como facilitadores y orientadores, que cumplen la función de acompañar en esta última fase formativa a los estudiantes, en el trabajo profesional que realizan.

Para desplegar su quehacer, el docente debe considerar tres instancias (Escuela de Trabajo Social UCSH, 2007):

- Orientación individual: que es un espacio de asesoría y acompañamiento que se orienta a desarrollar un pensamiento reflexivo-crítico, incorporando diversas estrategias personales en vistas al logro de una identidad profesional responsable y comprometida con la dignidad de personas y colectivos.
- Taller de práctica: es un trabajo en pequeños grupos, de no más de ocho estudiantes, cuyo dispositivo central para el aprendizaje es la reflexión desde la práctica,

incorporando en los análisis referentes teóricos, éticos, políticos y metodológicos. El grupo es significado como una instancia de encuentro, discusión, análisis, reflexión y cuestionamiento, permitiendo un desarrollo de las competencias reflexivas. El compromiso con el aprendizaje y la cooperación mutua son requisitos esenciales para el adecuado desarrollo de este espacio académico. Para ello se utilizan los siguientes recursos, entre otros:

- 1) Descubrimiento guiado, individual y grupal, a través de reflexiones personales, trabajos de discusión grupal, ejercicios de análisis de textos, entre otros.
  - 2) Resolución de problemas por medio del estudio de situaciones complejas que abordan en la práctica, que son presentadas por los estudiantes, previa preparación con el docente.
  - 3) Método de Proyecto, a través de la elaboración de un plan de trabajo de intervención profesional, que es implementado y evaluado.
- Coordinación en Terreno: Con la finalidad de trabajar coordinadamente con el o los profesionales de las instituciones o agrupaciones donde los estudiantes están desarrollando la práctica, se realizan reuniones periódicas en terreno con la finalidad de recoger información relevante que permita situar la reflexión con los estudiantes, desde una perspectiva crítica.

El rol que cumple en este proceso el o la 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 una pedagogía colectiva, que incide en el aprendizaje profesional de manera particular en cada persona. Así, en cuanto ejercicio meta-cognitivo, se apuesta porque esta tarea formativa -en la formación de los trabajadores sociales- ocupe una función simbólica y pedagógica orientada a explicitar y relevar "*las prácticas, sus dificultades, los logros y perspectivas*" (Pérez, Bazán & Espinoza, 2010: 170).

Entonces, el contenido de la práctica pre-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.

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

## Segunda Parte:

### Reflexiones a partir de una Experiencia de Práctica Pre-profesional

Ciertamente, un aspecto esencial en el marco de la reflexión sobre las prácticas pre-profesionales se relaciona con la coherencia entre lo que este espacio de formación pretende lograr y promover en los estudiantes y las vivencias concretas de práctica que llevan a cabo. En este contexto, se presenta a continuación una experiencia de práctica pre-profesional desarrollada durante el primer semestre de 2014 en la zona norte del país. A través de esta referencia específica se busca destacar algunas ideas-fuerza en virtud de lo expuesto en los apartados precedentes.

#### *Contextualización de la experiencia*

Esta práctica remite a la elaboración de un diagnóstico comunitario realizado el año 2014 en un sector de la comuna de Alto Hospicio (Iquique), por una estudiante en práctica pre-profesional de nuestra Escuela<sup>3</sup>, Concretamente, dicha labor se llevó a cabo en la comunidad San Lorenzo, ubicada en la población El Boro, de la señalada comuna<sup>4</sup>, a fin de conocer la realidad de del sector, pero no sólo en términos de sus problemáticas y/o carencias, sino también de sus potencialidades y recursos. Todo ello, con especial énfasis en la población joven del sector (14 a 19 años).

Cabe precisar que este diagnóstico responde originariamente a un requerimiento realizado por la Congregación Salesiana - con presencia en el sector de El Boro a través de la Capilla San Lorenzo- al Decanato de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y Económicas de la Universidad. Se solicitó la elaboración de un diagnóstico que permitiera mejorar la participación social en torno a la mencionada capilla, especialmente por parte de los jóvenes del sector, tarea que fue finalmente asumida por la Escuela de Trabajo Social. Cabe destacar que la estudiante permaneció viviendo allí durante su período de práctica, en virtud tanto de la distancia física como de la necesidad de conocer en profundidad dicha comunidad.

3. El aludido diagnóstico fue realizado por la estudiante Camila Fuentes Moris, bajo la supervisión de la profesora Paulina Morales Aguilera.

4. La comuna de Alto Hospicio se ubica en los sectores altos de la Provincia de Iquique y se compone de 98.545 habitantes (Censo 2002). Es definida como comuna en el año 2004, mediante un decreto que la separaba de Iquique propiamente tal. La población El Boro, en tanto, nace aproximadamente en el año 2000, a causa de tomas de terrenos por parte de emigrantes y gente que provenía de diversos sectores de la ciudad de Iquique y de otros sectores del país.

## Análisis

A continuación se presenta un breve análisis de la experiencia señalada, donde interesa relevar tres elementos centrales, vinculados a los puntos anteriores, que contribuyen a una lectura interpretativa de la misma.

### a) Concepciones sobre las prácticas

Anteriormente se hacía referencia a Hevia (2005) y Korthagen (2010) quienes con matices, proponen algunas formas de entender las prácticas en el marco de los contextos curriculares. Nos detendremos aquí en cada uno de ellos a la luz de la experiencia de práctica reseñada.

- Primero, como «*campo de experimentación del profesional en formación*»: al tratarse de una práctica final, como en este caso, dicho espacio encarnó para la estudiante en práctica la posibilidad de poner en juego estrategias diversas con miras al logro de los objetivos propuestos, por una parte. Esto, desde una perspectiva de mayor profundidad y reflexividad que en el caso de prácticas iniciales o intermedias. Por otra, el acercamiento a un contexto concreto de interacciones con personas, grupos, comunidades e instituciones, con la consiguiente adquisición de conocimientos empíricos desde dicho escenario.
- Segundo, en tanto «*instancia de aplicación de lo aprendido*»: debido a que se trató de una práctica terminal, la experiencia aludida encarnó igualmente la posibilidad de poner en juego un conjunto de habilidades y conocimientos adquiridos y moldeados durante los años previos de formación, especialmente en las prácticas anteriores. Este punto fue especialmente relevante frente a la ausencia de un supervisor (trabajador social) que pudiera acompañar el proceso de manera presencial y permanente en el propio sector. Para Hevia, además, esta segunda dimensión remite a las posibilidades de aplicación del saber con miras a la transformación de la realidad en que se inserta la experiencia de práctica. En este caso, la apuesta transformadora estaba a la base de la generación del diagnóstico comunitario aludido, dado –en primer término– la ausencia de una herramienta como esta sobre la cual sustentar futuros procesos de intervención social. Subyace aquí una dimensión epistemológica a los procesos de práctica.
- Tercero, como «*fuentes de aprendizaje complementario*»: es posible advertir también esta connotación en el caso analizado, especialmente en virtud de factores como:  
a) Tratarse de una realidad alejada de la cotidianeidad vital de la estudiante en práctica, pues se enfrentó a un territorio desconocido, en una región muy alejada

de Santiago, con una población altamente estigmatizada; b) Haber sido una práctica iniciada a días de la ocurrencia del terremoto de marzo de 2014 en el norte grande, un suceso que complejizó y de cierta forma modificó las condiciones de dicha práctica. Cada uno de estos elementos supuso una oportunidad de aprendizaje nuevo y complementario a lo que de por sí representan los espacios de práctica para los futuros profesionales.

### b) La Práctica: Formadora de competencias

Las prácticas pre-profesionales se inscriben, en el marco de la formación basada en competencias, a las que adhiere el plan de formación de la UCSH (UCSH, 2014). En tal dirección, la experiencia de práctica expuesta es un ejemplo nítido de fortalecimiento de competencias analíticas que permiten contrastar aquellos conocimientos adquiridos en el aula, que se concretan en los diferentes espacios institucionales y/o comunitarios en que se insertan los estudiantes. La ejecución de un diagnóstico en el sector de El Boro, en Alto Hospicio, fue sin duda un amplio y significativo espacio de aprendizaje desde las diversas dimensiones involucradas en dicha experiencia, entre ellas, las particularidades de una zona de provincia, las condiciones de marginalidad y exclusión social de dicho territorio, la diversidad de realidades y saberes de los propios habitantes.

No se trató, por tanto, del desarrollo de competencias de manera instrumental, mecánica o aislada del contexto en que ellas se pusieron en juego, sino de capacidades temporal y espacialmente situadas, que contribuyeron a visualizar y enfrentar una realidad cada vez más diversa, dinámica y compleja.

c) La Dimensión ético-política de las prácticas, como una categoría que orienta el desarrollo de un pensamiento reflexivo-crítico.

Esto apunta a la consideración de las prácticas como espacio de aprendizaje y de reflexión ético-político sobre las realidades en que se insertan los estudiantes. En la experiencia aludida ello resultó más que evidente.

En efecto, la discriminación y estigmatización afecta en nuestro país a innumerables sectores como El Boro, marcados por problemáticas diversas que no obstante no son de responsabilidad de los propios habitantes de manera individual, sino que responden a profundas desigualdades e injusticias estructurales. Condiciones como la pobreza, la precariedad espacial o la falta de oportunidades –todas ellas presentes allí– limitan las posibilidades de desarrollo, socialización y generación de sentido comunitario. Esto fue parte de las constataciones que se pudo realizar en el terreno mismo, y a cuyo abordaje se pretendió aportar por medio de un diagnóstico que se centró

justamente en la percepción de los habitantes del sector sobre sus principales necesidades, problemáticas, potencialidades y propuestas de solución. Así fue como emergió uno de los principales requerimientos: contar con espacios públicos para la interacción colectiva, cuestión que se vuelve fundamental para romper con lógicas individualistas como brindar soluciones aisladas a problemáticas comunes o encerrar a la población en sus viviendas en pos de una necesidad de seguridad sobredimensionada.

Todo esto significa ubicar a las prácticas como un espacio de construcción de sentido para la acción profesional y de configuración –en definitiva– de un proyecto de sociedad más justo e igualitario. De esta forma, esta práctica, y otras de similar tenor, pretenden ubicarse como un espacio de reflexividad que trasciende al mero sentido común.

La reflexión construida por la estudiante, en diálogo con la docente a cargo de la supervisión de la práctica en la comunidad de El Boro dio como resultado un diagnóstico comunitario, que aportó a una reconstrucción histórica e identitaria para la conformación del sector altamente estigmatizado y discriminado, recogiendo también las necesidades, potencialidades, principales problemáticas y caminos de solución, todo ello desde la perspectiva de sus propios habitantes, de manera diferenciada entre población joven del sector (14 a 19 años) y población en general (20 a 75 años).

Toda la información recogida fue luego analizada por medio de ciertas categorías que buscaban trascender a la mera exposición de datos, para proponer una lectura interpretativa de la realidad del sector. Entre tales categorías se encuentran: participación y asociatividad, espacios públicos, sentido de pertenencia e identidad barrial, sentir de los jóvenes, entre otros. Lo que subyace a esta labor analítica y reflexiva apunta a la interrelación y complementación de los enfoques inductivos (de la teoría a la práctica) y deductivos (de la práctica a la teoría) a partir de un contexto situado, que no solo permitió aprender, sino que aportar un conjunto de propuestas y lineamientos de acción que resguardarán los derechos de las personas, en la búsqueda de nuevas rutas sociales que aporten a construir una sociedad más justa.

## CONCLUSIONES

Las actividades curriculares prácticas se visualizan como una oportunidad para intencionar aprendizajes complejos en los estudiantes, sobre todo aquellos que buscan el desarrollo de competencias reflexivas, donde inciden un conjunto de variables que es necesario relacionar y construir de manera articulada y con sentido, provistas de marcos de referencias en diálogo con los aprendizajes previos y la búsqueda de nuevos derroteros.

En esta línea, desde este documento se busca aportar un marco conceptual de la práctica en tanto actividad formativa que incorpora procesos inductivos, deductivos y situados en escenarios reales propios del ejercicio profesional.

Que también reconoce que estos escenarios están afectados por duras injusticias sociales, que conviven con la estigmatización que sufren miles de personas, lo que afecta sus fuerzas para salir de la pobreza pero que, sin embargo, no impide que gran parte de ellos continúen luchando por vivir en una sociedad más justa.

Todo este proceso no está exento de dificultades y tensiones, empero desde la formación son justamente integradas como parte de un proceso de aprendizaje visto como *continuum*, que facilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional; tal como se ha podido recoger en la experiencia de práctica pre-profesional en la localidad El Boro, sobre todo con competencias que potencian la capacidad analítico-reflexiva, que permite a los estudiantes comprender de una manera compleja y relacionada los fenómenos sociales, para intervenir con un sentido político y estratégico que vele por el respeto de los derechos humanos y la justicia social.

## BIBLIOGRAFIA

- Dewey, J. (1989). *Cómo Pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Escuela de Trabajo Social UCSH (2007a). *Plan de formación de la carrera de Trabajo Social*. Santiago de Chile: Autor.
- Escuela de Trabajo Social UCSH (2007b). *Programa de práctica pre-profesional*. Santiago de Chile: Autor.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Hevia, R. (2005). Las prácticas docentes. *Praxis*, 8, 139-146.
- Korthagen, F. (2010). La Práctica, la teoría y la persona en formación del profesorado. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 83-101.
- Lobato, C. (2007). La Supervisión de la Práctica pre-profesional Socioeducativa. *Psicodidáctica*, 12, 29-50.
- Pérez, C., Bazán, L., & Espinoza, J. (2010). Resigificación de Nuestra Práctica Docente. *Plaza pública*, 4, 153-177.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. España: Grao.
- 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>
- Rodríguez, 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 aca-*



dèmicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Schôn, D. (2010). *La Formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones*. Barcelona: Paidós.

UCSH (2014). *Modelo de Formación Universidad Católica Silva Henríquez*. Santiago de Chile: Autor.

Zeichner, K. (1993). El maestro como Profesional Reflexivo. Conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium: «Factors Related to Reading Performance», Milwaukee (Wisconsin, Estados Unidos). Recuperado el 12 de marzo de 2016 de <http://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner.pdf>