

Formación profesional y metodologías situadas. La experiencia en Trabajo Social-UAH*

Professional training and situated methodologies. Experience in Social Work – UAH

Formação profissional e metodologias situadas. A experiência no Serviço Social - UAH

Natalia Hernández Mary**

RESUMEN

La formación profesional de trabajadores sociales requiere de una revisión constante de sus metodologías en pos de hacer frente a los desafíos que la disciplina vivencia actualmente desde los requerimientos universitarios (Fulcher, 2008; Bisman, 2003; Dorian, 2017). El presente artículo busca compartir los principales hallazgos que surgen de un proyecto de innovación docente financiado por la Universidad Alberto Hurtado (UAH). Dicha iniciativa se enmarca en el proyecto PMI UAH1501, en el que el eje central está puesto en la revisión constante de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. La iniciativa se propuso revisar cómo aporta al aprendizaje de los estudiantes de segundo y cuarto año de la carrera de Trabajo Social la incorporación de metodologías situadas en el contexto de aprendizaje ampliado. Lo anterior se refiere a los vínculos en el aula, las interacciones entre estudiantes y docente, entre pares, como también a las relaciones que se construyen con actores de las comunidades locales.

Palabras clave:
Trabajo Social,
Formación,
Metodologías

* Este artículo nace del proyecto “Pertinencia metodológica y fomento de aprendizajes. La evaluación de un vínculo situado”, al alero del PMI UAH1501.

** Doctora en Trabajo Social, Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Magíster en Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile. Diplomada en Actualizaciones Mundos Juveniles ACHNU-Universidad de Chile. Asistente Social y Licenciada en Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado. Directora del Doctorado en Trabajo Social, de la misma Universidad. nhernand@uahurtado.cl

Es importante señalar que dichas comunidades no son parte de las inserciones de prácticas profesionales, más bien responden a las relaciones que se establecen desde un compromiso constante con la vinculación con el medio. A través de ello, se buscó desarrollar una mirada integral de la formación, capaz de romper los cánones tradicionales de las cátedras disciplinares en cuanto a formatos establecidos

De esta forma el aprendizaje se sostiene en un vínculo situado, el cual se construye en escenarios que articulan teoría y prácticas en pos de modelamientos profesionales. Para ello se incorporaron un conjunto de metodologías que apuntaban a facilitar la generación de aprendizajes y la operacionalización de éstos a través de construcciones propias de los estudiantes. En paralelo, se reconfiguraron las instancias evaluativas, lo que impulsó la construcción de nuevos instrumentos para observar los niveles de profundización que se lograban con estos cambios en el transcurso de ambas cátedras.

A través del trabajo realizado en ambos niveles de formación (segundo y cuarto año de la carrera), es posible afirmar que existe una profundización de sus propósitos, e incluso se potencia el desarrollo de competencias y habilidades profesionales.

SUMMARY

The professional training of social workers requires a constant revision of its methodologies to face the challenges that the discipline is currently experiencing from the university requirements. (Fulcher, 2008; Bisman, 2003; Dorian, 2017). This article shares the main findings of a teaching innovation project funded by the Universidad Alberto Hurtado (UAH). This initiative is part of the PMI UAH1501 project, which focuses on constantly revising teaching-learning practices. The initiative set out to review how incorporating situated methodologies in the context of extended learning contributes to the learning of second and fourth-year Social Work students. This refers to the links in the classroom, the interactions between students and teachers, between peers, and the relationships built with local community actors.

It is essential to point out that these communities are not part of the insertions of professional practices but rather respond to the relationships established from a constant commitment to the link with the environment. Through this, we sought to develop a comprehensive view of training capable of breaking the traditional principles of disciplinary courses in terms of established formats.

Key words: Social Work, Training, Methodologies

In this way, learning is sustained in a situated link built-in scenarios that articulate theory and practice in pursuit of professional modeling. To this end, we incorporated a set of methodologies to facilitate learning and its operationalization through the students' constructions. We also rearranged evaluative instances, which prompted the construction of new instruments to observe the levels of deepening achieved with these changes in the course of both subjects.

Through the work carried out at both levels of training (second and fourth year of the course), it is possible to affirm that there is a deepening of its purposes, and even the development of professional competencies and skills is enhanced.

RESUMO

A formação profissional de assistentes sociais necessita uma revisão constante de suas metodologias para enfrentar os desafios vivenciados atualmente pela disciplina desde os requisitos universitários (Fulcher, 2008; Bisman, 2003; Dorian, 2017). O presente artigo tem o objetivo de compartilhar os principais achados que surgem de um projeto de inovação docente financiado pela Universidade Alberto Hurtado (UAH). Esta iniciativa faz parte do projeto PMI UAH1501, no qual o foco é a revisão constante das práticas de ensino-aprendizagem. A iniciativa se propôs a revisar como a incorporação de metodologias situadas contribui para a aprendizagem dos estudantes de segundo e quarto anos do curso de Serviço Social no contexto de aprendizagem ampliada. O anterior se refere aos vínculos na sala de aula, às interações entre estudantes e docentes, entre pares, como também às relações que se constroem com atores das comunidades locais.

É importante destacar que tais comunidades não fazem parte das inserções de estágios profissionais, em vez disso respondem às relações estabelecidas desde um compromisso constante com a vinculação com o meio. Através disso, procurou-se desenvolver um olhar integral da formação, capaz de romper os cânones tradicionais das cátedras disciplinares em relação a formatos estabelecidos.

Desta forma, a aprendizagem se sustenta em um vínculo situado, o qual é construído em cenários que articulam teoria e prática em busca de modelamentos profissionais. Para isso, foi incorporado um conjunto de metodologias com o objetivo de facilitar a geração de aprendizagens e a operacionalização destas através de construções próprias dos estudantes. Em paralelo, foram redefinidas as oportunidades de avaliação, o que promoveu a construção de novos instrumentos para observar os níveis de

Palavras-chave:
Serviço Social,
formação,
metodologias.

aprofundamento alcançados com estas mudanças no transcurso de ambas as cátedras.

Através do trabalho realizado em ambos os níveis de formação (segundo e quarto anos do curso), é possível afirmar que existe um aprofundamento de seus propósitos e também a potencialização do desenvolvimento de competências e habilidades profissionais.

Actualización en la formación de Trabajadores Sociales en el contexto universitario

La educación universitaria ha sido un escenario discutido históricamente. Para el contexto chileno, ha sido un eje fundamental en las discusiones sociopolíticas de la última década. Se ha cuestionado el sistema de ingreso, sus costos, su calidad, su pertinencia sociocultural, entre otras dimensiones.

Si bien no hay acuerdo respecto de estos ejes de discusión, ha permitido que se desarrollen líneas reflexivas que cuestionan la pertinencia de las opciones metodológicas que las instituciones de educación superior han establecido para sus propios proyectos. Hay una intención de diferenciación desde los aspectos de calidad educativa, la cual se visualiza en las propuestas de formación y su vínculo con el medio. La pertinencia cobra una relevancia particular.

Cada una de estas categorías son trabajadas desde las líneas teóricas que las universidades asumen para sí; no hay una discusión capaz de construir “una” alternativa, más bien se generan proyectos formativos que articulan los criterios mencionados desde los sitios ideológicos en que se constituyen.

El proyecto formativo de la Universidad Alberto Hurtado tiene como eje principal su sello humanista, que se expresa en su opción por las humanidades y las ciencias sociales, y en una actividad académica que manifiesta una particular sensibilidad y preocupación por el ser humano. Su finalidad es contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes, de modo que como futuros profesionales o académicos aporten en la transformación de la sociedad hacia condiciones de vida cada vez más humanas y dignas para todos. (UAH, 2008, p. 1)

La apuesta formativa de la Universidad se operacionaliza con la conjunción del modelo pedagógico.

El modelo pedagógico de la Universidad Alberto Hurtado busca entregar orientaciones que permitan guiar y poner en práctica su proyecto formativo. Los fundamentos de estas orientaciones se encuentran en la visión y misión de la universidad, su sello humanista, su proyecto formativo y la tradición pedagógica ignaciana. En este sentido, busca orientar no solo prácticas pedagógicas en sí, sino además la gestión curricular y las actividades de dirección y de coordinación académica de

las carreras. Entre sus orientaciones están aquellas relativas al modelo pedagógico: Concibe el conocimiento como construcción social; Favorece procesos de aprendizaje y enseñanza centrados en los sujetos; Entiende la relación docente/estudiante como una mediación; Concibe los resultados de aprendizaje en lógica de competencias; Contempla la evaluación tanto de procesos como de resultados. Asimismo, el modelo pedagógico propone orientaciones que se refieren a la gestión curricular con foco en los planes de estudio, que organizan los procesos de formación; y en las trayectorias formativas de los estudiantes asociados a dichos planes. (UAH, 2016, p. 2)

Este marco posibilita (y anima) pensar en actualizaciones constantes de los programas de estudio, que cumplan con los requerimientos de este proyecto universitario. Los énfasis que plantea se convierten en un prisma fundamental para analizar la operacionalización de los programas y actividades formativas.

Lo anterior se suma a los esfuerzos que la Universidad Alberto Hurtado ha construido en pos de cumplir con los objetivos y sentidos que la originaron. Ejemplo de ello es el PMI UAH1501, que se ha adjudicado para generar condiciones óptimas que permitan actualizar su apuesta educativa.

Este marco posibilita pensar (y diseñar) apuestas de mejora en los procesos de formación de las carreras que son parte de esta institución. Aquí se produce una conjugación virtuosa entre los desafíos de la UAH con los que posee la formación en Trabajo Social.

La carrera de Trabajo Social de la UAH ha asumido como propio el desafío de actualizar su programa de formación, actualizar su currículo, entre otras acciones, desde las orientaciones que se desprenden del proceso institucional. Para ello ha desplegado una serie de acciones que contemplan una revisión detallada de su apuesta formativa y pedagógica con los diversos actores que la componen.

En este proceso de actualización hay que considerar la construcción de los perfiles de los actores involucrados (estudiantes, académicos, formadores, supervisores, comunidad, investigadores, entre otros). Dichas elaboraciones posibilitan revisar cómo las relaciones y vínculos que se producen entre los distintos integrantes de la comunidad se convierten en entramados que aportan tanto a la formación

como a transformaciones que se sitúan en los contextos de las comunidades con las que se trabaja.

En el caso de los académicos y formadores de Trabajo Social, es posible indicar que históricamente han sido *profesionales* que forman a *profesionales*, que no siempre cuentan con herramientas en pedagogías universitarias (Santana, 2014).

La formación de Trabajo Social ha considerado, desde sus orígenes, una propuesta que articula el desarrollo teórico conceptual con espacios de práctica profesional, dando paso a una *praxis* activa y cotidiana. Lo anterior se ha operacionalizado desde diversos espacios de formación, como han sido los talleres, las prácticas y/o cursos de modelamiento profesional¹, en los que se establecen los engranajes entre las dimensiones presentadas (Cazzaniga, 2007; Romero, 2014; Severini, 2005).

Así,

...se visualiza la necesidad de contar con un profesional abierto a la formación pedagógica, capaz de adaptar las estrategias de enseñanza-aprendizaje a las características particulares de los estudiantes y sus contextos de vida —de modo que los conocimientos, actitudes y prácticas transmitidos adquieran sentido para éstos—, que muestre condiciones para realizar evaluaciones complejas que incluyan retroalimentación permanente, más allá de la mera calificación, incluyendo aspectos cognitivos, éticos, actitudinales y finalmente, que no disocie la práctica docente de la investigación, avanzando precisamente en la investigación de su propia práctica docente para el Trabajo Social. (Sanhueza, 2014, p. 63)

Como se aprecia, los formadores de trabajadores sociales deben ser capaces de articular una serie de requerimientos en pos de fortalecer las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se instalan en los procesos educativos.

1 Se hace referencia a las actividades curriculares vinculadas a procesos de inserción institucional, en las cuales los estudiantes generan un aprendizaje complejo desde el quehacer profesional. Su duración varía entre uno o dos semestres, y con 8 horas de inserción laboral a la semana. Cuentan con supervisión académica y un supervisor profesional, que pertenece a la institución.

Lo anterior se ha puesto en tensión con las tendencias globales en la formación, las cuales buscan el desarrollo de espacios integrales en los que, junto con ver los elementos teóricos, se trabaje en pos de competencias fundamentales para el quehacer profesional. Esto tiene repercusiones directas con el quehacer de los trabajadores sociales:

...practitioners frequently have a trained incapacity to function in the complex organisations which now supply social work services. They lack both the competence and the confidence to operate successfully in the turbulent social policy environment which surrounds contemporary practice. All too often, the beginning practitioner relies on a broad ideological perspective which assumes that the complex structures of social control are the sources of all evil in our society; therefore, all interventions must be directed towards challenging these structures. (Fulcher, 2008, p. 66)

La formación se ve tensionada por condiciones estructurales brindadas por las instituciones de educación superior, como también por desconocimiento de los formadores en metodologías situadas y sus respectivas baterías de evaluación, condicionante que ha obligado a la disciplina a incorporar metodologías diversas en los procesos de formación, afectando de esta manera a las actividades curriculares que se han concebido históricamente como “teóricas”, en pos de asumir el desafío de una apuesta integral.

La disciplina de Trabajo Social ha incorporado, como línea de investigación, la revisión de sus prácticas docentes, las indagaciones científicas y la puesta en marcha de opciones que posibiliten hacer frente a estos requerimientos “There is attention to the ideological differences inherent in research and its instruction, methodology/technology innovations, and integrative and group approaches, among other developments” (Bisman, 2003, p. 31).

Una de las metodologías instaladas en esta discusión es el aprendizaje basado en la simulación. Esta línea de trabajo se constituye al revisar los procesos educativos de las profesiones que se relacionan con el mundo de la salud (Shelley & Craig, 2017). Este modelo busca desarrollar competencias específicas de los estudiantes para que se desenvuelvan en entornos complejos. Ponen en movimiento conocimientos

que van desarrollando en sus materias específicas, generando así un aprendizaje integrado que se observa en una *praxis* móvil.

Considerando los insumos que brinda este contexto disciplinar, es posible asentar una propuesta de revisión metodológica que aporte a una formación integral y que desarrolle tanto elementos teóricos como prácticos en las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Se vuelve imperante revisar los perfiles de los actores (en consideración a sus formas de aprender y operacionalizar los saberes), las prácticas académicas en pos de una enseñanza activa que potencie el modelamiento de competencias y habilidades, como también materializar el compromiso activo con el medio en que se vincula la formación situada.

Tanto la Universidad como la carrera tienen un compromiso activo con la vinculación con el medio, particularmente con aquel que se encuentran transitando crisis sociales, políticas, económicas, entre otras. Hay una apuesta por una educación sensible a la construcción de una sociedad justa y equitativa, en la que los profesionales sean un aporte concreto en esa construcción. Dicho aporte se ha de plasmar en la necesidad de brindar indicadores de transformación que surjan desde las propias apuestas de vinculación. Existe una preocupación constante por no generar una relación desprovista de sentidos de trabajo colaborativos y, por ende, de aprendizajes compartidos.

La relación entre aprendizajes basado en simulación y el compromiso social permiten pensar en la incorporación de elementos que configuren al aula como “extendida”, convirtiéndose de esta manera en un sello distintivo, pues los aprendizajes se construyen desde trabajos colaborativos con las comunidades. Se potencia un compromiso social que trasciende la formación intraaula, para convertirse en una herramienta de transformación. Lo anterior implica un despliegue de baterías que posibiliten reconocer, visitar e interpretar la construcción de los escenarios que las comunidades habitan. Dicho ejercicio exige, por ende, desprenderse de metodologías que no permitan el acercamiento a los actores involucrados en el proceso. Lo anterior asume una dimensionalidad que supera la idea de lo territorial, en cuanto a las construcciones socioespaciales en que se ubican las instituciones de educación superior, puesto que se apunta a un reconocimiento desde los aportes y lo virtuoso de una relación entre distintos, en la que los

horizontes de transformación sean los que movilicen las decisiones en pos de cambios y aportes para todos. Se vivencia la idea de una Universidad que promueve un sello social entre todos sus estudiantes, como también un desafío constante de romper las murallas que han separado (en algunas ocasiones) las vivencias de los mundos académicos con las realidades de las comunidades.

Metodologías de enseñanza-aprendizaje. Claves situadas en la formación disciplinar

Me sitúo desde mi práctica docente² en la línea disciplinar de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado. Desde ahí he podido observar el requerimiento de visitar e interpretar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se despliegan desde los vínculos que se establecen en estos itinerarios. Como formadora he tenido la posibilidad de incorporarme en los cursos disciplinares de tres niveles de la carrera: segundo, cuarto y quinto año. Ahora, para la revisión de los itinerarios mencionados, opté por trabajar con los estudiantes de dos cátedras específicas. Tomé esta decisión por las características que compartían estos cursos: actividades curriculares de la línea disciplinar, pero que no contemplaban (en sus diseños) un acercamiento a comunidades específicas. Desde esta constatación surge la idea de ampliar el aula e incorporar otras posibilidades.

Las cátedras a las que hago mención son:

Sujetos de la Acción Social: curso ubicado en el tercer semestre de la carrera, que posee 10 créditos. Posee como prerrequisito el curso “Pobreza e Intervención Social”. Tiene como propósitos que los estudiantes:

- Identifiquen y profundicen en las nociones de sujetos, actores y acción social desde perspectivas sociológicas, históricas y filosóficas.
- Identifiquen y comprendan la importancia para el trabajo social, de realizar un ejercicio permanente de desnaturalización de las categorías con las que intervienen, especialmente de las formas especi-

2 Mi experiencia con el curso de sujetos de la acción social data de 2008. El curso de Desafíos Contemporáneos del Trabajo Social lo he trabajado de manera intermitente hasta la fecha.

ficas de construcción, identificación de los sujetos de acción social y de intervención.

- Adquieran las herramientas para analizar a distintos sujetos de intervención, en el cruce entre la institucionalidad y la subjetividad, en el abordaje de diferentes problemas sociales. (Programa curso, 2014)

Desafíos Contemporáneos del Trabajo Social: curso ubicado en el octavo semestre de la carrera, no posee prerequisites, posee 10 créditos. Tiene como propósitos:

- Identificar y analizar las construcciones de fenómenos sociales emergentes para el Trabajo Social, y sus respectivos desafíos.
- Conocer y analizar algunas dimensiones de las intervenciones sociales exitosas desarrolladas actualmente por el Trabajo Social en distintos lugares del mundo.
- Desarrollar capacidades propositivas para realizar procesos innovadores de intervención social.
- Ejercitar la habilidad de resguardar la consistencia de las propuestas de intervención social en los momentos del diseño, implementación y evaluación. (Programa curso 2014)

Desde los propósitos declarados por ambas cátedras, es posible visualizar cómo la articulación de ámbitos formativos se encuentra en una tensión constante con los sitios que se construyen fuera del aula. Es necesario desarrollar aprendizajes teórico-conceptuales, metodológicos y también un acompañamiento activo en el desarrollo de competencias sociales y profesionales, que permitan desplegar posibilidades de transformación en términos de aprendizajes y cambios sociales.

La articulación de aprendizajes requiere que se desarrolle una apuesta metodológica de actualización de las didácticas expresadas, como también un rediseño de los procesos evaluativos que permita dar cuenta de una coherencia argumentativa. Lo anterior es vital al pensar que los procesos de formación requieren sentipensarse (Fals Borda, 1925-2008) desde opciones que brinden una articulación integral a los procesos que se requieren hoy en día.

Lo anterior implica incorporar metodologías de enseñanza-aprendizaje que puedan potenciar e incentivar la formación personal y gru-

pal, desde los criterios de calidad de los proyectos educativos y, en este caso, los que se desprenden desde las apuestas de Trabajo Social de la UAH. De esta manera, los ajustes están en coherencia con las complejidades del contexto contemporáneo y, desde ese desafío, trabajar con los perfiles de los estudiantes (su diversidad, heterogeneidad, historias, saberes, entre otras), los criterios de participación, incorporar apoyos tecnológicos y situar dichos procesos en contextos propios de la relación universidad y medio en el cual habitamos.

Ambas cátedras, si bien con grados distintos de exigencia, tensionan el escenario de la formación. Potencian una relación constante de los contenidos teóricos, como sus análisis, construcciones de argumentos, su aplicación y su vínculo constante con la comunidad (aula extendida).

En este sentido, la idea de aula extendida se expresa como una apuesta metodológica crucial. La formación no queda encerrada en un espacio homogéneo, sino que avanza al encuentro de la diversidad, la diferencia, el disenso y, por supuesto, las formas de habitar los contextos actuales.

Los desarrollos de los contenidos de los cursos han sido evaluados constantemente entre los estudiantes que lo cursan, como también con el equipo de ayudantes que han sido parte de ellos. Dichas acciones se han materializado a través de la aplicación de la evaluación intermedia³.

A través de las evaluaciones se ha revelado que existe una dificultad patente en operacionalizar los conocimientos desarrollados. Manifiestan una sensación constante de que los contenidos son interesantes, pero abstractos. Indican que poseen la necesidad de incorporar los aprendizajes comprometidos, y “ocuparlos” en sus espacios de acción⁴.

Desde esta constatación, el acto de abrir el aula, vincularse y trabajar de formas colaborativas se considera un desafío, pero también una apuesta ético-política con la profesión y la disciplina.

3 Proceso de evaluación instalado y formalizado en todas las actividades académicas de la carrera desde 2014. En dicha instancia, estudiantes y profesores evalúan el progreso de los cursos en cuanto a cumplimiento de propósitos, metodologías, aprendizajes, vínculos, entre otros.

4 Evaluación Intermedia 2016.

Metodológicas situadas

Considerando las evaluaciones constantes de ambas cátedras, se trabajó en pos de instalar un dispositivo metodológico que contemplara una serie de acciones. El objeto era mejorar los procesos de aprendizajes desde un vínculo situado y la noción de aula extendida. Se potenció un vínculo con actores (docentes y estudiantes) y comunidades y, desde ahí, se desplegó un compromiso personal y social que en otras ocasiones no se había observado. De esta manera se invitó a operacionalizar los aprendizajes que se desarrollan en el ámbito de las cátedras, en un trabajo colaborativo con comunidades.

En este sentido, se optó por desarrollar un conjunto de herramientas metodológicas que estuvieran al servicio de estos intereses, lo cual implicó hacer ajustes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, brindando de esta manera una batería que se desplegara en torno a los múltiples requerimientos que se visibilizaron en este proceso. De esta manera, el conjunto de herramientas que fueron utilizadas se sintetiza de la siguiente manera:

Trabajo con comunidades: El desarrollo de las cátedras se vinculó directamente con un trabajo con comunidades⁵. En el curso de Sujetos, los estudiantes se acercaron a agrupaciones de base, trabajando con migrantes, adultos mayores, niños y niñas. Su apuesta fue generar acciones de apoyo desde lo que los mismos actores declaraban como necesidad.

En el caso de Desafío se continuó el trabajo con la comuna de Tirúa, en donde los estudiantes desarrollaron proyectos de sistematización, diagnósticos y evaluaciones en los programas de la Oficina de la Mujer de la Municipalidad, y de la Oficina de Protección de Derechos. Fueron seis proyectos que surgieron desde los contenidos del curso y se articulaban con las demandas de la Municipalidad.

A través del vínculo que se desarrolló a lo largo del semestre, se generaron aprendizajes horizontales entre la comunidad, los profesionales de la comunidad y quienes conformamos las cátedras. Esta vincu-

5 En el caso de Sujetos, fue con las comunidades de Estación Central y aquellas que asisten a la UAH. Trabajo que se articuló con el CUI. En Desafíos de la Intervención, se trabajó con la Comuna de Tirúa, también en articulación con el CUI.

lación favoreció que se operacionalizaran los conocimientos y saberes en un trabajo cooperativo con la comunidad.

Las vinculaciones implicaron desplegar una serie de competencias, habilidades y hacerse cargo de las posibilidades tecnológicas a disposición. Fue fundamental establecer un vínculo con las comunidades, el cual se concretizó en el uso de herramientas de comunicación, como también con la presencia en los propios territorios. En el caso de Sujetos, dicho trabajo se concretizó en la Región Metropolitana, lo cual favoreció más de un encuentro presencial. Ahora, la situación de la cátedra de Desafíos Contemporáneos implicó que planificáramos y desarrolláramos un viaje a la comuna, en el cual se desarrollaron las acciones que ya se habían pactado.

En ambas experiencias (sujetos y desafíos) el compromiso de realizar los procesos de devolución y retroalimentación siempre fue crucial, incluso intencionado en la propia planificación del trabajo de vinculación.

Mesas redondas: El trabajo con las comunidades, como se ha mencionado, traía consigo un sin fin de desafíos. Uno de ellos era estar atento a la pertinencia de las propuestas que se diseñaron para los quehaceres que habían sido solicitados. Por ello, se incluyó en el proceso de ambos cursos las acciones que denominamos “mesas redondas”. Dichos espacios fueron instancias de conversatorios con invitados atinentes a los contenidos de los cursos y a las temáticas que se estaban trabajando con las comunidades. Estos espacios se conformaron con la presencia de profesionales que trabajan los temas abordados, integrantes de las comunidades, como también con el pleno de los estudiantes de las cátedras. Cada una de las cátedras contó con estos espacios. A través de ellos los estudiantes presentaron avances, dudas y/o reflexiones de sus trabajos a estos “expertos temáticos”, para potenciar su quehacer. De esta manera, fueron revisando sus construcciones con “otros” ajenos a su proceso cotidiano. Lo interesante de esta instancia es que se construye desde la horizontalidad, la cual se plasma (incluso) en la forma de distribuirnos en el aula. Construimos espacios en los que alteramos las formas clásicas de pensar las aulas de clases, de tal manera de reunirnos en óvalos para facilitar el circular de la palabra. Todos tenían la misma posibilidad de compartir, comentar, expresar y dar a conocer los ejes centrales de los discursos/acciones que estaban desarrollando.

Estos espacios rompieron con la idea de lo “formalmente evaluativo”, ya que los expertos no tenían la tarea de poner una nota a los trabajos, sino que hacerse parte de sus aprendizajes, apostando a la construcción de comunidades de cooperación de saberes. Incluso se lograron alianzas que aportaron a la materialización de los horizontes transformativos que se buscaban.

Maestranzas: Para complementar el trabajo que se desarrolló en ambas cátedras se incorporó lo que se conoce como “maestranzas”: espacios de trabajo en los que los estudiantes, guiados por una técnica específica (la cual se eligió en virtud del contenido que se trabajó) desarrollaron el tema de la clase. Dichas técnicas abarcaban el cruce entre lo abstracto y lo material, apostando por incorporar técnicas lúdicas, visuales, manuales, entre otras. El curso completo participó desde la aplicación de herramientas distintas, lo que permitió que, al cierre de la sesión, se compartieran (junto a los aprendizajes teóricos) incorporaciones metodológicas y reflexiones personales y profesionales. Las maestranzas replican la forma de trabajo de los “rincones” de actividades de centros educacionales. Se construyeron distintas acciones para abordar un mismo tema y, de esta manera, generar aprendizajes colectivos. Dicho aporte fue valorado por los integrantes de ambos cursos, ya que les permitió visualizar cómo aquello que se sitúa desde los cánones clásicos de los procesos de aprendizaje se desplegara desde otras formas. Desde ahí, desde la creatividad y las posibilidades de expresión, se dio paso a un conjunto de formas que posibilitaran compartir las apuestas transformativas, a partir de una materialidad que ayudaba a dicha comprensión y, por ende, a procesos de retroalimentación.

Análisis de películas: Una de las herramientas que ayudó a materializar los análisis y propuestas que se estaban desarrollando fue el examen de material visual. Se utilizaron plataformas audiovisuales para generar análisis de los contenidos abstractos que se trabajaron en las cátedras. Ello facilitó un reconocimiento en lo cotidiano de dichas acciones. La idea apuntaba a construir caleidoscopios con los contenidos teóricos de los cursos y usarlos para observar películas específicas (que se declararon en la programación). La elección de las películas tenía relación tanto con los contenidos que las cátedras se comprometen a trabajar, como también con los fenómenos sociales vivenciados en las comunidades con las que se trabajaron.

Las adecuaciones metodológicas realizadas en ambos cursos fueron apreciadas por los estudiantes, lo que se apreció en el proceso de evaluación intermedia, como también en las evaluaciones de los aprendizajes que contemplaban ambas cátedras.

Hallazgos: análisis y aprendizajes

Las adecuaciones metodológicas de ambos cursos contaron con una batería de instrumentos que posibilitaron monitorear cómo los ajustes que se incluyeron se fueron vivenciando por los estudiantes y comunidades involucrados en este quehacer. Comprender que el aula se extiende implica reconocer las voces de todos como resonancias centrales de las apuestas transformativas.

Para concretizar lo expuesto se desarrollaron una serie de instrumentos que aportaran en la recogida de la información, a través de distintas instancias, tales como observación de clases (realizada por un tercero), cuestionarios aplicados a estudiantes, observación a los estudiantes en distintas actividades e instancias en las propias comunidades, como también reuniones periódicas con quienes estaban situados en los propios territorios. A partir de esta conjugación de instancia fue posible que se identificaran dos espacios claves de este proceso:

Metodologías situadas y pertinentes

Fue posible identificar y valorar, a lo largo de ambos cursos, que la incorporación de baterías de metodologías situadas se convirtió en herramientas valoradas por los estudiantes de las cátedras. Se aprecia una concordancia entre los distintos actores involucrados en el proceso respecto de la valoración de ellas, siendo el argumento central que, a través de ellas, se pudo concretizar/materializar una visualización de aprendizajes que se presentaban (en un principio) como elementos abstractos. Se llevaron a cabo prácticas de intervención didáctica, a través de la construcción e implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje para la enseñanza profesional y disciplinar.

Esta dimensión refiere a cuestiones específicas:

a) Repertorio de metodologías.

Los distintos actores del proceso reconocen la existencia de un repertorio diverso de metodologías que hacen de los cursos una instan-

cia atractiva y significativa para aprender. A través de ellas apreciaron cómo sus propios conocimientos se movilizaban y se concretizaban en apuestas transformativas. A su vez, los integrantes de las comunidades destacaron que la forma de hacerse parte de las cátedras rompía con experiencias anteriores, en las que únicamente se les convocaba para abrir espacios de ensayo. Este punto es relevante, ya que se aprecia un cambio en la forma de vincularse. Se provoca efectivamente el acto del aula extendida, en el que todos se comprometen tanto con los aprendizajes como con apuestas de cambio social.

Así, es posible develar que las metodologías de enseñanza y aprendizaje no son inocuas. Poseen un potencial que aporta tanto a la formación profesional y disciplinar, como también a construir saberes colectivos que se disponen para todos los que se involucran en los procesos señalados.

b) Percepción de mejores aprendizajes.

Tanto los estudiantes como la docente del curso aprecian que se logran mayores y mejores aprendizajes sobre las temáticas que los cursos abordan. Lo anterior se refleja en una mayor apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes sobre los distintos tópicos del curso. En este sentido, si consideramos que ambos cursos son parte de la línea curricular disciplinar, este logro es muy importante. Ello permite fortalecer nuestra creencia de que el aprendizaje se forja en la vivencia de una experiencia que se percibe como importante.

Lo anterior se ve fortalecido al considerar que ambos cursos se ubican en un espacio temporal crucial para el desarrollo de la formación universitaria. Por una parte, el curso de Sujetos es para estudiantes de segundo año, en los que existe un requerimiento constante por tener acercamientos con espacios que permitan el despliegue de conocimientos acerca de Trabajo Social.

En el caso de Desafíos, que se ubica en cuarto año, se presenta como una experiencia que permite sintetizar conocimientos y, a su vez, potenciar/proyectar para lo que se vivirá en el último año de formación. A partir de las experiencias surgidas en las aulas extendidas, los estudiantes lograron visualizar otras formas de construir procesos de intervención y transformación, rompiendo con los cánones tradicionales al momento de diseñar estos itinerarios.

c) Vínculo y experiencia. La teoría y práctica como parte de un mismo movimiento.

Un tercer eje que se destaca del proceso vivenciado en ambas cátedras tiene relación estrecha con las formas de percibir la articulación entre elementos teóricos, metodológicos y prácticos, como parte de un movimiento constante e integrado. A través de las narraciones de los actores involucrados, se logra identificar cómo hay momentos de énfasis particulares, lo que no implica una desconexión de los horizontes transformativos que persiguen estos quehaceres.

Los distintos actores y actrices involucrados en estas experiencias señalan que perciben una mayor y mejor articulación entre teoría y práctica. Sobre la enseñanza universitaria, Lucarelli y Del Regno (2013) plantean que “el desafío es poder avanzar en una mayor relación e integración teoría-práctica, entre contenidos conceptuales y procedimentales; así como poder anticipar la preparación a la futura práctica profesional de los alumnos, ya desde el primer año de la carrera de grado”.

Lo anterior desafía las apuestas formativas que se han de desarrollar en la educación universitaria. Se hace necesario revisitarse cómo se diseñan las cátedras, en pos de generar aprendizajes integrales que pongan en su centro el movimiento entre teoría y práctica como un todo, rompiendo con las fragmentaciones con las que nos encontramos cotidianamente. Dicho ejercicio no es simple, pues hay una tradición positivista que nos ha enseñado a trabajar desde estas distinciones, e incluso ubicando a profesionales en ámbitos diferenciados. A modo de ejemplo, es traer las discusiones que aún se sostienen entre intervención e investigación, siendo que, desde apuestas críticas, se fomenta una comprensión compleja, la cual comprende que son parte de un mismo movimiento que persigue apuestas transformativas.

Aspectos relacionales y de vínculo

Otra de las dimensiones que apareció como hallazgo en estos procesos tiene estrecha relación con los procesos de aprendizajes. El desarrollo de metodologías situadas se relacionó con una mejora en la comprensión y aplicación de los contenidos de ambas cátedras. Se fortalecieron las formas de abordar los desafíos de la *praxis* desde un principio fun-

damental: el acompañamiento. Aquí se destaca la construcción de un trabajo colectivo que se vivenció entre la relación entre pares (estudiantes), el vínculo con las comunidades, como también con la reconstrucción de la idea docente/estudiante. Se lograron romper ideas devenidas de posiciones clásicas y reconfigurar una apuesta colaborativa.

La construcción de vínculos colaborativos y comunitarios (que trascienden el ámbito del aula) favoreció el surgimiento de procesos de reflexión, análisis, cuestionamientos, interrogantes y, por ende, de diversos tipos de aprendizajes.

A partir de lo anterior, se destacan ciertos elementos que fueron relevados por los participantes de estos procesos.

a) Relación estudiantes y docente.

Uno de los elementos que se destaca en esta dimensión depende de las relaciones que se establecen entre formadores y estudiantes. Se destacan características del ejercicio pedagógico (antes mencionados), como es la preocupación y el fomento del diálogo constante entre los diferentes actores involucrados. Lo anterior va acompañado de (incluso) cambiar las disposiciones que las aulas tradicionales poseen; por ejemplo, la disposición de las sillas ya marca una diferencia en este aspecto.

Junto con ello, se aprecia un ejercicio constante de preguntas, opiniones, reflexiones, que surgen de argumentos articulados desde las experiencias que se van transitando, lo que genera una disposición a la participación constante, produciendo de esta forma una disposición activa por los aprendizajes que se van desarrollando. Lo anterior reafirma en la construcción de instancias vinculantes interesantes, activas y situadas.

Lo anterior se visualizó a través de los instrumentos de evaluación que se aplicaron en ambas cátedras. Destacan entre ellos las evaluaciones intermedias, la autoevaluación y la evaluación docente. Se aprecia un equilibrio entre un dominio temático específico y la disposición a incorporar los elementos subjetivos de las propias experiencias que se desplegaron en este proceso. La síntesis que se construye, entre todas y todos los participantes, es que las cátedras se han convertido en un espacio que trasciende lo planteado en los objetivos demarcados en las programaciones de las actividades curriculares.

Así, el vínculo relacional entre formadores y estudiantes adoptó cánones de colaboración y reconocimiento, existiendo una apertura a los conocimientos que todos poseen en estos procesos. Se aprecia un espacio de encuentro horizontal que apoya la construcción de conocimientos y saberes colectivos, más allá de una reiteración de formas clásicas de enseñanza. Los aprendizajes se conciben como un proceso de elaboración desde sentidos discutidos y dialogados, reconociendo la relevancia del reconocimiento del “sí mismo”, como elemento clave de este vínculo. Lo anterior se establece como un eje que fortalece los procesos de autonomía, de identidad profesional/disciplinar y del desarrollo de los compromisos asumidos con las comunidades con las que se trabajó.

Construir relaciones con estas características se presenta como un aporte para los procesos formativos que se despliegan en la línea disciplinar de la carrera de Trabajo Social, especialmente si se considera la ubicación (en la malla) de ambos cursos.

b) Relación entre estudiantes.

Tan relevante como la relación descrita, es la que se produce entre pares. El vínculo entre estudiantes desde una lógica colaborativa es, en sí mismo, una relación pedagógica que aporta y fomenta el aprendizaje. En este sentido, como menciona Vigotsky (1995), se despliegan elementos del constructivismo social, puesto que se aprecian relaciones que fomentan los protagonismos de los estudiantes. Lo anterior se aprecia en la inclusión de las subjetividades de éstos, puesto que sus percepciones, emociones y experiencias se ponen de manifiesto, encontrando espacios de encuentro, discusión y disenso (Jacinto y Chitarri, 2009; Dávila y Ghijardo, 2018; Barrenengoa, 2020). Ello permite que la voz de los estudiantes se reconozca como la de los protagonistas de estos procesos de formación, siendo posible superar las miradas adultocéntricas.

La disposición de los estudiantes, estuvo presente a lo largo del itinerario de los cursos mencionados. La construcción de acuerdos acerca de las programaciones de los cursos fue realizada al iniciar el semestre; posteriormente se fue actualizando y ajustando en virtud de los desafíos que implicaba trabajar con esta idea de aula extendida.

Esta elaboración posibilitó el compromiso y la participación activa, que motivó no solo con los cumplimientos formales de las cátedras,

sino que desplegó un interés por aprender y desarrollar acciones que se materializaran en pos de lo que se iba acordando. Lo anterior se vio reforzado al incorporar un trabajo en equipo. Se construyeron grupos de trabajo que asumían los desafíos del quehacer con las comunidades, pero también implicó que se convirtieran en equipos profesionales que se acompañaban y exigían entre sí.

Los estudiantes destacaron cómo este conjunto de metodologías permitió aprender de sí y de otros. Siendo esta experiencia crucial para desplegar un reconocimiento de su momento actual, y desde ahí desplegar un conjunto de desafíos que buscaba romper con las lógicas competitivas instaladas desde el *ethos* neoliberal.

Reflexiones

Integrar una batería metodológica situada fue una apuesta que removió diversos elementos trabajados con anterioridad. Lo anterior fue recibido por los estudiantes como un desafío que permitía movilizar otras formas de construir sus aprendizajes.

Es importante señalar que esta batería de metodologías fue acompañada por una constante revisión y monitoreo, que se desplegó con instrumentos contruidos especialmente para este fin. Las adecuaciones metodológicas exigían que se elaboraran otras formas de evaluación y, por tanto, la construcción de instrumentos que asumieran un despliegue de rúbricas específicas. A través de todos estos elementos fue posible reconocer las percepciones de los involucrados, quienes destacaban las ideas de aprendizaje significativo.

Reconocieron cómo la construcción de vínculos distintos ayuda a un conocimiento individual y colectivo, el cual no se limita (únicamente) a una instancia evaluativa, sino que se pone en movimiento en el quehacer cotidiano.

Las metodologías situadas brindan criterios para potenciar los aprendizajes que se desarrollan y, a la vez, aportan a potenciar y repensar la docencia que se desea desarrollar. Estas experiencias permitieron:

- Mejorar las pautas de evaluación, de manera que se pueda medir el desarrollo de competencias individuales y grupales. Junto con ello, fortalecer el espacio de retroalimentación entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes.

- Aumentar el tiempo de vinculación con las comunidades. Se cree que acompañar el semestre completo con terreno aporta a un mejor desempeño en su quehacer profesional. Aquí toma fuerza la idea de “aula extendida”.
- Potenciar las maestranzas con técnicas y/o experiencias significativas para los estudiantes como parte de las claves en pos de facilitar aprendizajes que se ponen en movimientos en distintos espacios y lugares.

De esta manera se aprecia la necesidad de instalar un proceso de ajuste metodológico constante en pos de mejorar el desarrollo de los cursos. Se requiere diseñar, operacionalizar y evaluar un proceso integral de metodologías situadas, que apunten a fortalecer las estrategias de enseñanza-aprendizaje, lo que implica desplegar un proceso de evaluación que brinde indicadores que den cuenta de lo planteado.

Bibliografía

- Barrenegoa, P. (2020). Subjetivación y trayectorias de consumos problemáticos juveniles. *Revista de Psicología*, 19(2), 24-52.
- Bisman, D. A. (2003). Innovations in teaching social work research. *Social Work Education*, 31-43.
- Boutté-Queen, S. M. (2017). Social work's response to oppression and injustice: education and practice. *Social Work Education*, 343-344.
- Cazzaniga, S. (2007). *Hilos y nudos. La formación, la intervención y lo político en Trabajo Social*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- Cazzaniga, S. (2003). Trabajo Social y las nuevas configuraciones de lo social. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- Dávila, O. y Ghiardo, F. (2011). Trayectorias sociales juveniles. Cursos y discursos sobre la integración laboral. *Papers: Revista de Sociología*, 96(4), 1205-1233.
- Traube, D. E., Begun, S. & Choy-Brown, M. (2017). Catalyzing Innovation in Social Work Practice. *Research on Social Work Practice*, 2(27), 134-138.
- Fals Borda, O. (1925-2008). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Víctor Manuel Moncayo Compilador. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.

- Fulcher, L. C. (2008). Putting the baby back in the bathwater: Re-thinking the practice curriculum in social work education. *A Otearoa New Zealand Social Work*, 65-75.
- Hertel, A. L. (2017). Applying Indigenous Knowledge to Innovations in Social Work Education. *Research on Social Work Practice*, (27), 175-177.
- Imbernon, F. (2008). *Metodologías Participativas en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Jacinto, C. y Chitarroni, H. (2009). *Precariedades, rotación y acumulación en las trayectorias laborales juveniles*. Ponencia en el IX Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET, Buenos Aires.
- Lucarelli, E. y Del Regno, P. (2013). *Estrategias de enseñanza de profesores en el aula universitaria: una mirada comparativa desde las culturas académicas*. recuperado de <http://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab139.pdf>
- Melano, M. C. (2001). *Un trabajo social para los nuevos tiempos. La construcción de la ciudadanía*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Romero, G. (2014). *La Intervención en Trabajo Social. Sujetos, prácticas y políticas*. Entre Ríos, Argentina: Fundación La Hazienda.
- Sanhueza, A. S. (2014). Trabajadores sociales formando trabajadores sociales. Los desafíos de la docencia en educación superior. *Revista de Trabajo Social*, 63-70.
- Santana, A. (2009). El Taller en Trabajo Social. Una aproximación desde la Fenomenología. *Revista de Trabajo Social*, (77), 69-76.
- Severini, S. (2005). *Trabajo Social y compromiso ético. Asistencia o resistencia*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- Shelley L. & Craig, L. B. (2017). Enhancing Competence in Health Social Work Education Through Simulation-Based Learning: Strategies From a Case Study of a Family Session. *Journal of Social Work Education*, 47-58.
- Universidad Alberto Hurtado. (2008). *Proyecto Formativo*. Santiago de Chile: UAH. Recuperado de www.uahurtado.cl [fecha 22 de noviembre 2017]
- Universidad Alberto Hurtado. (2016). *Modelo Pedagógico*. Santiago de Chile: UAH. Recuperado de www.uahurtado.cl [fecha 22 de noviembre 2017]

Universidad Alberto Hurtado. (2014). *Informe de acreditación*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.