Autoras y autores

Alejandra Cantin Caro
Ana María Contreras Duarte
Ana María Galdames Paredes
Andrea Fuentes Aguilar
Beatriz Aguirre Pastén
Carla Natalia Fierro Retamal
Claudia Flores Rivas
Claudio Riquelme Neira
Esteben Cofré Morales
Hanna Magdalena Troncoso del Río
Herman Pezo Hoces
Hugo Covarrubias Valdivieso
Isaac Ruiz Muñoz
Javiera Olivares Astorga
Karina Arias Diaz
Katia García Benítez
Luis Gutiérrez Campos
Magaly Garrido Díaz
María Isabel Muñoz Jaime
María Pilar Marín Olguín
Natalia Mora Tapia
Olga Navarro Ancalao
Paula Leiva Sandoval
Ramón Vivanco Muñoz
Rodrigo Inatzu Jiménez
Ruth Lizana Ibaceta
Samuel Erices Riquelme
Sandra Acuña Leiva
Sonia Brito Rodríguez
Soraya Espinoza Moraga
Viviana Donoso Donoso
Wendy Godoy Ormazábal

LE MONDE *diplomatique*

PRÁCTICAS INTERMEDIAS Y PROFESIONALES EN TRABAJO SOCIAL

PRÁCTICAS INTERMEDIAS Y PROFESIONALES EN TRABAJO SOCIAL:

Desafíos en contexto de crisis sociosanitaria. Rompiendo paradigmas.

Ana María Contreras Duarte
Sonia Brito Rodríguez
Wendy Godoy Ormazábal
Claudia Flores Rivas

Editoras

LE MONDE *diplomatique* EDICIÓN CHILENA
Universidad Católica Silva Henríquez
uah / Universidad Alberto Hurtado
UA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHILE

Prácticas intermedias y profesionales en trabajo social: Desafíos en contexto de crisis sociosanitaria. Rompiendo paradigmas.

Ana María Contreras Duarte
Sonia Brito Rodríguez
Wendy Godoy Ormazábal
Claudia Flores Rivas
Editoras

Comité editorial

Dra. Ana María Contreras. Doctora en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural por la Universidad de Santiago de Chile.

Dra. Sonia Brito Rodríguez. Doctora en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural por la Universidad de Santiago de Chile.

Dra. Wendy Godoy Ormazábal. Doctora. en Educación, por la Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Mg. Claudia Flores Rivas. Magíster en Administración y Negocios, mención en Recursos Humanos (MBA), Universidad de Chile.

Comité científico (Referato externo)

Dra. Patricia Castañeda Meneses. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona. Académica- Investigadora, Universidad de Valparaíso, Chile.

Dra. Uva Falla Ramírez. Doctora en trabajo Social, Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Académica- investigadora Universidad Colegio mayor de Cundinamarca, Colombia

Dra. Verónica Rubio Aguilar. Doctora en Educación, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso. Académica- Investigadora Universidad Santo Tomás, Chile.

Dr. Raúl Hozven Valenzuela. Doctor en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Académico- Investigador Universidad de Valparaíso, Chile.

Dr. Rodrigo Azócar González, Doctor en Estudios Interdisciplinares de Género, Universidad de Huelva, España. Académico-Investigador Universidad Autónoma de Chile.

Dra. María Isabel Zabala Rubilar, Doctora en Psicología, por la Universidad de Sevilla, España. Académica-Investigadora Universidad Autónoma de Chile.

Dra. ©. Ángela Venegas Meza, Doctoranda en psicología forense en Universidad Iberoamericana de México. Académica Universidad de la República, Chile.

Dr. Francisco Ramírez Varela, Doctor en Cultura y Educación en América Latina, Universidad ARCIS. Académico- investigador Universidad de las Américas, Chile.

Dra. Diana Manrique García, Doctora en Desarrollo Rural, Universidad Federal Río Grande del Sur UFRGS, Brasil. Académica- investigadora, universidad de las Américas, Chile.

Mg. María Cristina Mardones, Magíster en educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Mg. Paula Aravena Fernández, Magíster en Docencia para la educación Superior, Universidad Andrés Bello. Académica Universidad de las Américas, Chile.

Mg. Verónica Musre Hernández, Magister en Educación, Universidad Diego Portales. Académica Universidad Alberto Hurtado y Universidad Autónoma de Chile.

Mg. María José Labra Navarro, Magister en participación y políticas locales, Universidad Autónoma de Barcelona, Profesional Dpto. Diseño Metodológico /Ministerio de Desarrollo Social y familia/ Gobierno de Chile, Chile.

Prácticas intermedias y profesionales en Trabajo Social: Desafíos en contexto de crisis sociosanitaria. Rompiendo paradigmas.

Editoras
Ana María Contreras Duarte
Sonia Brito Rodríguez
Wendy Godoy Ormazábal
Claudia Flores Rivas

Diseño de portada: Sergio Fernando Cruz

La editorial Aún creemos en los sueños publica la edición chilena de Le Monde Diplomatique En coedición con la Universidad Católica Silva Henríquez, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Alberto Hurtado, Departamento de Trabajo Social y la Carrera de Trabajo Social Universidad Autónoma de Chile, sede El Llano.

Director: Víctor Hugo de la Fuente
Suscripciones y venta de ejemplares:
San Antonio 434 Local 14 - Santiago.
Teléfono: (56) 22 608 35 24
E-mail: edicion.chile@lemondediplomatique.cl
www.editorialauncreemos.cl
www.lemondediplomatique.cl
Copyright 2022 Universidad Católica Silva Henríquez.
Primera edición: diciembre 2022
ISBN: 978-956-340-197-4

Índice

Prólogo
Dra.(c). Ruth Lizana Ibaceta
Katia García Benítez
Rodrigo Inatzu Jiménez..... 13

Capítulo I
Trabajo Social: desafíos que impone la pandemia por COVID-19 en la práctica de intervención social..... 19

Intervención social en tiempos de Pandemia
una aproximación desde las prácticas
de Trabajo Social de la UCSH
Ana María Contreras Duarte
Luis Gutiérrez Campos
Wendy Godoy Ormazábal 21

Trabajo Social en tiempos críticos:
tensiones y desafíos de los procesos formativos
en intervención social
Katia García Benítez
Hanna Troncoso del Río
Herman Pezo Hoces
Javiera Olivares Astorga 43

Reflexiones sobre la implementación de procesos
de práctica profesional en Trabajo Social.
La oportunidad por sobre la tensión en medio
de la crisis sociosanitaria
Andrea Fuentes Aguilar
Isaac Ruiz Muñoz
Natalia Mora Tapia
Claudio Riquelme Neira
Olga Navarro Ancalao 61

Capítulo II
Trabajo Social: herramientas de formación profesional para abordar la epidemia de sars-cov-2. 89

Herramientas socioeducativas de acompañamiento
a los procesos interventivos de las prácticas profesionales
de Trabajo Social y su configuración
en contexto de pandemia
Claudia Flores Rivas
Sonia Brito Rodríguez
Esteban Cofré Morales
Karina Arias Díaz 91

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
Samuel Erices Riquelme
Magaly Garrido Díaz
Hugo Covarrubias Valenzuela 123

Bienestar psicológico y salud mental: Narrativas, experiencias
y aprendizajes en la formación académica de trabajadores/as
sociales y su actuación en la implementación
de asignaturas prácticas en el contexto de la sindemia
por COVID-19
María Isabel Muñoz Jaime
Beatriz Aguirre Pastén 147

Capítulo III
Trabajo Social: pensando- actuando la intervención profesional en las escuelas y en las instituciones 169

Reflexiones sobre el nacimiento y los desafíos
para la (co) construcción de una escuela de trabajo social
en pandemia
Carla Natalia Fierro Retamal
Alejandra Cantin Caro 171

Virtualización de la docencia universitaria
en tiempos de COVID-19. Errores, tropiezos y desafíos
Ramón Vivanco Muñoz
Soraya Espinoza Moraga 195

Desafíos y aprendizajes en contexto de pandemia:
Reflexiones que emergen de las prácticas profesionales
en Trabajo Social
Sandra Acuña Leiva
Viviana Donoso Donoso
Paula Leiva Sandoval
María Pilar Marín Olguín 223

Autoras y autores 247

Prólogo

Ruth Lizana Ibaceta*
Katia García Benítez**
Rodrigo Inatzu Jiménez***

Desde el año 2020 y hasta gran parte del 2022, hemos enfrentado una crisis planetaria de magnitud producto de la pandemia por COVID-19, que ha desafiado al mundo universitario, y a nuestra disciplina en particular. Como refieren las autoras y autores de este libro, uno de los mayores desafíos ha sido revisar las formas en que nos estábamos aproximando a la intervención social. Fue crucial el análisis, las adaptaciones y reinvención de procedimientos, protocolos, metodologías tanto en el aula como en las propias instituciones, las que también estaban experimentando los impactos de la crisis.

Sin lugar a duda, la pandemia del COVID-19 instaló interrogantes que probablemente hasta hoy, seguimos tratando de responder. Los efectos sanitarios, políticos, económicos y sociales aun interpelan a los Estados y sus estructuras, a responder de manera efectiva respecto a los efectos que, principalmente en los sectores y poblaciones más vulnerables, la pandemia se encargó de hacer visibles, dejando al descubierto la precariedad de los sistemas públicos y privados para afrontarla.

Aun observamos que ciertas decisiones y cursos de acción de los gobiernos, dirigidos a hacer frente a la pandemia y sus efectos, son guiadas por criterios económicos que resultan coherentes con los modelos de desarrollo existentes en los países de América Lati-

* Dra. (c). Trabajo Social, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, Magíster en Ética Social y Desarrollo Humano, Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile. Licenciada en Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Asistente Social, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Directora de la Escuela de Trabajo Social, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile. Email: rlizana@ucsh.cl
** Magíster Interdisciplinario en Intervención Social, especialización en Justicia. Terapeuta Familiar, Instituto de Psiquiatría y Psicología de Santiago. Asistente Social, Universidad Tecnológica Metropolitana. Académica y directora del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Alberto Hurtado. E-mail: kgarcia@uahurtado.cl
*** Magíster en Ciencias Sociales mención Sociología de la Modernización por la Universidad de Chile, Trabajador social por la Universidad de Antofagasta y director de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Chile, sede Santiago. E-mail: rodrigo.inatzu@uautonoma.cl

na, siendo Chile, un claro ejemplo de ello. Por tanto, la pandemia también ha tenido un impacto en las formas de aproximarnos a las conceptualizaciones y visiones en torno a la igualdad, la justicia social y la responsabilidad mutua.

En tal escenario, el trabajo social aparece como un cúmulo de saber situado y en conexión con una realidad dinámica y tensionada, demandante de intervenciones que respondan a las tensiones que surgen en el universo de espacios en donde nuestra disciplina interviene y que, durante la pandemia, se hizo cada vez más esencial.

Muestra de ello fue el quehacer de estudiantes de trabajo social que, desde sus espacios interventivos en sus asignaturas prácticas, fueron co-artífices en la generación de acciones para interpretar expresiones sociales caracterizadas por un contexto de emergencia, pero con énfasis en configurar respuestas efectivas y capacidades diversas en los distintos espacios de intervención.

La experiencia de las diversas escuelas y carreras de Trabajo Social en Chile, en el ámbito de las prácticas durante la pandemia, marca un antes y un después respecto a cómo responder al desafío de continuar con los procesos formativos de los /as estudiantes en un escenario de alta complejidad, y al mismo tiempo, cautelar el desarrollo de procesos de intervención efectivos y concordantes con las respuestas que desde las distintas actorías, se entregaron.

A pesar de los devastadores efectos de la pandemia, el quehacer y aportes de los /as estudiantes de trabajo social de diversas escuelas y carreras en sus prácticas durante la emergencia, ha permitido reconocer que la formación académica - profesional aporta herramientas para hacer frente a situaciones de emergencia, teniendo como eje la especificidad de la intervención y reconociendo el tejido de una diversidad de procesos sociales como el individualismo, la exclusión, el rechazo y la violencia, que entro otros procesos, se evidenciaron e hicieron necesaria la intervención profesional apuntando a recomponer ´lo colectivo´ y en donde la confianza y la solidaridad fueran las bases de una cohesión social que permita enfrentar emergencias como estas.

Las experiencias que este libro presenta como respuestas a los desafíos que la pandemia impuso a la intervención social, dejan de manifiesto una vez más la importancia de mirar la crisis como una oportunidad, pues ha quedado demostrado que el trabajo social hizo de la situación de emergencia sanitaria, un objeto de

intervención construido desde la investigación disciplinar sustentando propuestas centradas en lo social, situadas y colaborativas. Esto permitirá construir categorías diversas para significar y re -significar la realidad, junto a estrategias de intervención que respondan efectivamente a una dinámica realidad social, tanto hoy como en el futuro.

Así, el rediseño de herramientas para la intervención y para la formación se hizo crucial en momentos de crisis sociosanitaria, así como el acompañamiento docente en estos espacios pensando en nuevas rutas interventivas. Hoy que hemos vuelto a la presencialidad existen nuevos desafíos, repensar los procesos formativos nuevamente desde la presencialidad, incorporando los aprendizajes de los momentos más difíciles de la crisis.

Las autoras y autores de este libro logran plasmar hallazgos en este sentido, problematizan la investigación e intervención en contextos situados (instituciones) desde la creación y adaptación de metodologías y procedimientos que la pandemia obligó a enfrentar incluso en los momentos más críticos, cuando era imprescindible intervenir en un país en confinamiento, con atención remota y la formación universitaria en virtualidad, donde estudiantes, docentes y profesionales convivían a diario con las incertezas, el miedo, la enfermedad y la muerte.

En este contexto de alta complejidad se continuó realizando la supervisión docente, los equipos académicos y las escuelas realizaron esfuerzos para garantizar los aprendizajes de estudiantes en prácticas, es así como, en este libro encontrarán distintas herramientas creadas y/o modificadas para la formación y la intervención desde el Trabajo Social. Se presenta también una reconfiguración para llevar a cabo la intervención y la investigación en las prácticas profesionales.

El diseño de los planes de estudio coloca en el centro la formación de las y los estudiantes y son las prácticas el eje principal de la formación en Trabajo Social, donde se articula la praxis, la disciplina, la producción de conocimiento y la creatividad e innovación en la intervención para la transformación social.

Otro elemento que las y los autores relevan en este libro, es el acompañamiento docente de aspectos emocionales vivenciados por estudiantes en su vida cotidiana y que eran llevados a los espacios de taller donde se generan espacios reflexivos de enseñanza-aprendizaje. El impacto de la pandemia fue generalizado en

todos los ámbitos de la vida, donde estudiantes intervenían con sujetos que se encontraban experimentando la crisis de manera similar. Ocurría también con docentes y profesionales de las instituciones, a pesar de ello, seguía vigente el desafío formativo de desarrollar habilidades comunicacionales y competencias profesionales en estudiantes de la carrera para intervenir en lo social. Se describen iniciativas de talleres de contención y autocuidado de estudiantes implementados por algunas escuelas, surge como parte de las prácticas pedagógicas en la formación de Trabajo Social.

Una de las preguntas que surgen en los equipos académicos de las escuelas de Trabajo Social, es sobre la calidad de la formación en tiempos de pandemia. La emergencia obligó a incorporar rápidamente la tecnología, la virtualidad en las clases, el acompañamiento individual, grupal y colectivo de los equipos docentes, la supervisión de parte de profesionales de las instituciones, y muchas otras. Todo este inusitado despliegue de variados recursos sigue dejando a medio responder la pregunta, pero en este libro se encontrarán elementos para su análisis.

Queda de manifiesto en el libro, la relevancia de incorporar dispositivos híbridos junto con el acompañamiento socioafectivo de cada estudiante, aun cuando sigue ocupando un lugar preponderante la presencialidad en el proceso formativo de las prácticas de intervención social.

Como ya lo hemos mencionado, nuestras escuelas se vieron desafiadas durante la pandemia y uno de los aspectos tocado por ella ha sido la formación disciplinar/profesional, siendo las actividades académicas de prácticas un nudo sensible desde donde es posible mirar el quehacer formativo, cuestión que este libro toca con mucha honestidad.

Recoger entonces las experiencias y esfuerzos de las escuelas en el ethos pandémico vivido y, que significó trabajar desde el dolor, la incertidumbre y los miedos; pero también con mucha esperanza, nos permite dar cuenta de la gran capacidad de los equipos académicos, que hicieron de este espacio una nueva oportunidad de aprendizaje.

Como nos aproximamos al conocimiento, para mejorar nuestras prácticas formativas, en un contexto de pandemia, ha sido tal vez uno de los principales hallazgos mostrado por este libro y hacer este ejercicio desde el compartir las experiencias vividas, con aciertos y errores, lo hace de una riqueza enorme. La idea de

comunidad de trabajo social nos remueve y nos sintoniza desde una mirada otra. Recogiendo así la hermosa invitación a pensar un trabajo social otro.

Uno de los elementos que queda en evidencia durante la pandemia es la desigualdad social, presente en nuestra sociedad y de la que los y las trabajadoras sociales ya veníamos señalando sus expresiones en la vida de las personas y comunidades. El ejercicio de políticas neoliberales por tantos años han dejado una profunda huella en Chile y que de manera previa a la pandemia generó la revuelta social de octubre de 2019, las prácticas de agravio moral, el no reconocimiento de la dignidad de las personas sin duda son el marco contextual donde se inscriben las diversas experiencias académicas reseñadas.

El preguntar (nos) nos invita a descubrir nuevas claves de (de) construcción de la realidad, constituyéndose esta tarea en un ejercicio ético ineludible, donde la formación es interpelada desde estos nuevos escenarios de manifestación de la cuestión social, en tanto campo de (pre) ocupación del trabajo social. Es una invitación a la reflexión colectiva, situada, histórica, reconociendo los tiempos que nos habitan. Una invitación a tramar en conjunto, es decir a tejer, sentir, pero también a conspirar y enredarnos desde la hermosa relación investigación/intervención. El ejercicio académico en pandemia nos ha impulsado a mirarnos desde lugares donde no nos habíamos mirado, rompiendo el pensamiento metonímico de lo ya aprendido y darnos permiso para incomodarnos

La necesaria develación del curriculum, al compartir nuestras prácticas formativas, nos pone en clave de pensarnos más allá de proyectos de escuelas de trabajo social individuales, sino en reconocernos como comunidad académica más amplia, en pos del trabajo social de los próximos 100 años.

Capítulo I
Trabajo Social: desafíos que impone la pandemia por COVID-19 en la práctica de intervención social

Intervención social en tiempos de Pandemia una aproximación desde las prácticas de Trabajo Social de la UCSH

Ana María Contreras Duarte*
Universidad Católica Silva Henríquez

Luis Gutiérrez Campos**
Universidad Católica Silva Henríquez

Wendy Godoy Ormazábal***
Universidad Católica Silva Henríquez

Resumen

Estamos viviendo lo que se ha denominado la mayor crisis socio sanitaria que se ha experimentado en este siglo con importantes repercusiones para la vida de las personas, no solo por la devastadora pandemia, sino por los modos en que nuestra sociedad ha ido abordando la complejidad del fenómeno: medidas de aislamiento físico para limitar el avance de la pandemia, limitaciones a la movilidad y a la reunión, apoyos asistenciales calificados de insuficientes y tardíos, entre otras.

Las instituciones de educación superior tomaron medidas para velar por la seguridad de la comunidad educativa y sus familias, suspendiendo tempranamente las actividades académicas presenciales y reorganizándolas en una modalidad de trabajo online. Las

* Dra. Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural por la Universidad de Santiago de Chile. Magíster en educación por la Universidad Católica Silva Henríquez, Trabajadora Social de la Universidad de Chile. Académica Escuela de Trabajo Social, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile. E-mail: acontrer@ucsh.cl.

** Dr. (c) Trabajo Social Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Máster en Educación de Adultos por la Universidad de Regina, Canadá. Magister en Informática Educativa por la Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile. Trabajador social por la Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile. Docente Adjunto Escuela de Trabajo Social, Universidad Católica Silva Henríquez. E-mail: lgutierrezc@ucsh.cl

*** Dra. en Educación, por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Académica-investigadora y secretaria académica de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica Silva Henríquez. -Email: wgodoy@ucsh.cl.

distintas Escuelas de Trabajo social enfrentaron de modo diferente este contexto de aislamiento físico, algunas decidieron postergar la realización de las prácticas para el semestre e incluso el año siguiente, otras realizaron practicas simuladas en base al análisis de casos reales de intervención en los niveles individual familiar, grupal y comunitario.

En el caso de las prácticas tempranas y profesionales, la Escuela de trabajo social de la UCSH vinculó a las(os) estudiantes a instituciones y centros de práctica, de modo que pudieran desarrollar los aprendizajes esperados en relación con contextos reales de desempeño profesional. El grado de vinculación alcanzado entre estudiantes y centros ha sido diverso dependiendo de las dinámicas de los contextos institucionales.

El artículo presenta una caracterización general de los centros de práctica y los modos en que abordaron la intervención social en el contexto de Pandemia.

Palabras clave: Crisis socio sanitaria, intervención social, tecnologías de la información y las comunicaciones.

Introducción

Estos últimos años hemos experimentado como sociedad la mayor crisis socio sanitaria de este siglo. La pandemia y las medidas de control adoptadas han tenido importantes repercusiones para la vida de las personas, no solo desde el punto de vista de la salud , sino por la manera en que nuestras autoridades han ido abordando la complejidad del fenómeno: medidas de aislamiento físico, limitaciones a la movilidad y a la reunión, vacunación masiva, apoyos asistenciales en dinero y especies, acciones calificadas de insuficientes y tardías que agudizan situaciones ya denunciadas en el denominado estallido social de octubre 2019. En este escenario, las instituciones de educación superior debieron tomar medidas para velar por la seguridad de la comunidad educativa y sus familias, suspendiendo tempranamente en marzo del 2020 las actividades académicas presenciales y reorganizándolas en una modalidad de trabajo remoto. Por su parte las distintas Escuelas de Trabajo Social enfrentaron de modo diferente este contexto de aislamiento físico, asumiendo en forma remota la docencia y reorganizando los procesos académicos y de prácticas. Algunas de ellas, decidieron desplazar la realización

de las prácticas en un semestre e incluso postergarlas hasta el año siguiente, otras realizaron experiencias simuladas en base al análisis de casos reales de intervención en los niveles individual, familiar, grupal y comunitario.

En el caso de las prácticas tempranas y profesionales, la Escuela de Trabajo Social de la UCSH optó por la continuidad de esta actividad de formación y vinculó a las y los estudiantes a instituciones y centros de práctica, de manera que pudieran desarrollar los aprendizajes esperados en relación con contextos reales de desempeño profesional. El grado de vinculación alcanzado entre estudiantes y centros ha sido diverso dependiendo de las diversas realidades y dinámicas de los contextos institucionales. El artículo da cuenta de parte de los resultados de una investigación realizada por el equipo de docentes durante el 2020 y 2021 el que tiene dos fases una primera exploratoria a través de encuesta on line y otra cualitativa en esta oportunidad se presenta una caracterización general de los centros de práctica y los modos en que abordaron la intervención social en el contexto de Pandemia, problematizando los resultados a partir de la tendencia de un cierto determinismo tecnológico en el curso de la intervención social.

Antecedentes

Las distintas Escuelas de Trabajo Social debieron abordar los desafíos que este contexto de riesgo instalado por la pandemia y el consiguiente aislamiento físico implicaba para el desarrollo de la docencia y especialmente para las actividades curriculares que consideraban pasantías prácticas, como se señaló, es posible observar una diversidad de opciones desde la suspensión de estos espacios formativos, su desplazamiento temporal o la realización remota de algunas acciones. La simulación y el análisis de casos en los distintos niveles de intervención, fue otra estrategia adoptada por los equipos para velar por el cumplimiento de los objetivos de formación profesional. Otra parte de las escuelas asumieron como actividad central el taller y desarrollaron las distintas fases del proceso de intervención teniendo como referencia las instituciones o centros de práctica y, un último grupo, realizó teletrabajo o tele práctica, asumiendo que la intervención social podía continuar en otros escenarios mediados por la virtualidad.

La Escuela de Trabajo Social de la UCSH optó por dar continuidad a las prácticas, vinculando tempranamente en marzo a los estudiantes a instituciones u organizaciones para garantizar el desarrollo de los aprendizajes esperados en contextos reales de desempeño profesional, asumiendo las complejidades que esta nueva realidad imponía a la intervención. De allí que se toma la decisión de realizar las prácticas en modalidad remota, luego de un proceso de análisis del equipo respecto de las posibilidades de las instituciones y organizaciones que colaboran en este proceso formativo, que consideró ajustes a la programación, rediseñando la metodología de trabajo e incorporando los medios tecnológicos tanto para la coordinación con las instituciones como para la relación con los estudiantes.

El grado de vinculación alcanzado entre estudiantes y centros ha sido diverso. En algunos lugares, los y las estudiantes pudieron sistematizar información y generar propuestas de intervención posibles de realizar en entornos on-line o produjeron materiales educativos o de difusión que la institución requería para su intervención. En otros centros, la incorporación de los estudiantes ha sido menor en el primer semestre del 2020, pero en el segundo semestre, una parte importante de los y las estudiantes tuvo la posibilidad de hacer tele práctica, vinculándose de forma online con los usuarios a través de capacitación, talleres socioeducativos, de contención emocional y seguimiento de casos. Durante el 2021 se mantienen las prácticas bajo esta modalidad, transitando a una mayor presencialidad durante el segundo semestre.

Por su parte, los contextos institucionales son también distintos; hay instituciones que han respondido a la situación de emergencia con un amplio dispositivo de herramientas e innovación para dar continuidad a sus programas de trabajo; en cambio otras han limitado sus actividades priorizando el seguimiento on-line de usuarios y el cumplimiento de turnos éticos vinculados básicamente a acciones asistenciales. Las instituciones experimentaron procesos de cambio en su organización y funcionamiento para adecuarse a las demandas que, esta crisis y sus efectos en la población destinataria, hacen a la acción profesional. De allí la importancia de observar estos procesos que están modificando los modos de pensar y hacer intervención social.

Discusión bibliográfica

Para Carballeda (2020) enfrentar el entorno antes descrito implica mirar el fenómeno en un encuentro estrecho ente lo macro y micro social, un problema global que, "se singulariza en circunstancias Micro Sociales. De ahí que dialogue con la Vida Cotidiana, la Trama Social y la reconfiguración de diferentes Problemas Sociales en los escenarios que impone y transforma la Pandemia" (p. 1). Los modos de articulación de actores y acciones dejan en evidencia la desigualdad social con que se enfrenta la pandemia y las restricciones impuestas como medidas de contención, en que grandes grupos de población ven afectadas sus posibilidades de supervivencia al restringir las posibilidades de trabajo presencial. En este contexto se introduce en las organizaciones, como estrategia de comunicación y coordinación el uso intensivo de TIC. Esto si bien constituye una posibilidad para dar continuidad a la intervención, devela otros problemas como son las limitaciones en el acceso a estas tecnologías y a la conectividad, observándose desigualdades entre grupos y territorios.
En este sentido, vale la pena detenerse en la tensión que se produce con el contacto mediado por la tecnología, dada la tradición de la intervención profesional que privilegia y valora el encuentro cara a cara entre profesionales y sujetos de atención. No obstante, la intervención de trabajadoras y trabajadores sociales no es un objeto estático, se va transformando a partir de los cambios socio históricos que afectan el orden social, la estructura del Estado, y la sociedad en general, debiendo resignificar los espacios, estrategias y recursos de acción. En este escenario, De Martino (2015) identifica dos modos de intervención, el primero orientado al trabajo de campo y de carácter más bien subjetivo, y otro de naturaleza estrictamente informatizada y mediada por la tecnología. La primera de estas modalidades se caracteriza por el encuentro subjetivo cara a cara entre el profesional y el sujeto, y la segunda por la gestión de la población de forma amplia y general.

Así, la creciente y urgente incorporación de recursos tecnológicos a la intervención profesional durante la pandemia, propicia la discusión disciplinar en este encuentro, que, si bien no resulta

inédito, se ve agudizado a partir del contexto de crisis sociosanitaria. En esta dirección, Vecinday, Camejo y Carballo (2021) señalan,

> olvidemos que el uso de las TICs en la gestión de las políticas y los servicios públicos es anterior a la irrupción de la pandemia, hecho éste que contribuyó a expandir e intensificar su uso, sin registrar mayores problemas de legitimidad ni política, ni social (p. 77).

En efecto, la literatura disponible ofrece desde hace varias décadas, referencias acerca de la relación entre el Trabajo Social y las TICs. Así, es posible señalar un momento inicial de distancia y desconfianza entre los y las profesionales y el uso de la tecnología. Al respecto Madoc-Jones y Parrot (2005), a partir de las contribuciones previas de Glastonbury, expresan que el trabajo social observa con particular sospecha el uso de la tecnología, algo parecido ocurre con otras disciplinas que tradicionalmente han privilegiado el encuentro cara a cara en la formación y práctica profesional.

De igual modo, Chinchilla (1997) señala, desde su experiencia personal, que los y las estudiantes y profesionales no relacionan los cursos de informática con aspectos fundamentales de la enseñanza y práctica del Trabajo Social. Similarmente, Gutiérrez (2012) establece que conceptos como Tecnología, Internet y Ciberespacio aparentemente no llaman la atención de las y los trabajadores sociales. En síntesis, es claro que, durante la última parte del siglo XX, Internet y sus tecnologías asociadas no aparecen como temas relevantes en la reflexión y quehacer profesional, incluyendo la formación profesional. Al respecto, Llobet (2000) señala que "la utilización de las tecnologías en la formación de los trabajadores sociales, hasta ahora no se ha visto como importante y/o imprescindible" (p. 87).

No obstante, lo anterior y en un contexto de modernización de las instituciones, particularmente aquellas de carácter público, el uso de la tecnología por parte de profesionales del trabajo social comienza a ser un hecho cada vez más común y aceptado, el cual no siempre resulta ser suficientemente problematizado. Sobre el particular, Arriazu y Fernández (2013), señalan que,

> La generación de nuevas alternativas de intervención deberá llevar implícito, no solo un conjunto de propuestas para la práctica, sino también una reflexión teórica que asuma y ponga en cuestión los planteamientos epistemológicos tradicionales ligados a un modo de proceder, en este caso, las metodologías de la intervención social (p. 150).

Las tecnologías y su uso transforman la naturaleza y la práctica de la intervención social, los distintos dispositivos y procedimientos digitales ofrecen nuevas posibilidades para la investigación, la intervención y la gestión. En este ambiente de cambio, López y Marcuello- Servós (2018) se preguntan acerca de la construcción de un nuevo campo de especialización para la profesión bajo la denominación de trabajo social electrónico (E-Social Work).

El avance del uso de las TIC en la intervención profesional no solo ha despertado el interés por parte de la comunidad académica, sino también de los gremios profesionales, desde la Federación Internacional de Trabajo Social se incorporó en su declaración global de principios éticos, una serie de orientaciones acerca del uso de la tecnología en la práctica profesional. Algunos de los aspectos que allí destacan, dicen relación con la privacidad y confidencialidad de la información, al tiempo que advierten de las amenazas que pueden traer las tecnologías al Trabajo Social.

En el contexto de la pandemia, los y las profesionales han enfrentado diversos desafíos al momento de usar dispositivos computacionales y sistemas digitales, para lo cual no siempre cuentan con las adecuadas competencias tecnológicas. En paralelo, muchas veces deben lidiar con las dificultades que los sujetos experimentan al momento de acceder a la modalidad de intervención remota. La brecha digital, no tan solo se representa en las desigualdades para acceder a la tecnología, sino además a las dificultades para su uso. En este sentido, queda de manifiesto como la población más empobrecida accede en menor proporción a Internet, del mismo modo que su uso resulta más restringido respecto de aquellos grupos más privilegiados (Gutiérrez, 2019).

La incorporación más intensiva y masiva de las tecnologías para el funcionamiento de las instituciones y la continuidad de los procesos de acción profesional se constituyen en un objeto im-

portante de observar dado que se trata de experiencias que están transformando los modos de pensar y hacer intervención social.

Metodología

Se opta para este estudio por un diseño flexible de carácter cualitativo que complementariamente incorpora elementos cuantitativos. Este tipo de diseño, a juicio de Vasilachis (2006), facilita la integración de aspectos emergentes del proceso de investigación. En este sentido, se consideraron dos momentos de indagación y análisis: el primero constituido por la exploración respecto del funcionamiento de las instituciones y el uso de TICs en el periodo de aislamiento físico y un segundo momento que se indaga en los sentidos y prácticas de los trabajadores sociales desde las voces de los actores en este escenario de crisis. Si bien se aplicó una encuesta y luego una entrevista semiestructurada, la investigación alcanza un nivel descriptivo.

A partir de la necesidad de conocer cómo estaban enfrentando los distintos centros de práctica este contexto de crisis, en el primer momento el año 2020, se elaboró y aplicó una encuesta on-line y en el 2021 una entrevista semiestructurada dirigida a las y los supervisores de práctica intermedia y profesional de estudiantes en práctica de Trabajo Social UCSH. Los ejes que la encuesta abordó refieren a la continuidad de los programas, cambios en los modos de funcionamiento e incorporación de TICs. Para la aplicación de la encuesta se utilizó el sistema de Google drive que fue enviada a través de las y los docentes a los supervisores. La encuesta fue respondida por 37 trabajadores sociales y se realizaron 15 entrevistas para profundizar algunos de estos ejes.

Resultados

Los resultados se han organizado en torno a la caracterización de los centros y su funcionamiento. Un primer rasgo para destacar es la preeminencia de programas de intervención social orientados al abordaje de las problemáticas que afectan a la niñez y la juventud. El 40.1% de los centros de práctica desarrollan acciones en este campo, área en la que existe un gran número de programas que dependen económica y técnicamente del Servicio Nacional de Protección, Mejor Niñez (Ex SENAME) por la vía de las licitaciones y subvenciones. Consecuentemente este tipo de organizaciones termina adoptando un modo, estructu-

ra y funcionamiento acorde al contexto de incertidumbre que genera la dependencia de los fondos concursables, que dispone periódicamente la política pública para acceder a recursos.

Si sumamos los centros que atienden salud, educación y vivienda, podríamos agruparlos como un campo de intervención que trabaja en la defensa y promoción de derechos económico-sociales y culturales con un 24.3%. Por su parte migrantes, adultos mayores, mujeres y género tienen una distribución similar y en conjunto suman un 16.2% y nos muestran un campo profesional que atiende a grupos específicos, definidos habitualmente como en situación de desventaja y vulnerabilidad social, al experimentar una estructura de oportunidades débil, derivada de políticas sociales que consagran escasamente derechos y garantías para estos grupos.

Otro elemento importante dice relación con el funcionamiento institucional durante la crisis y las modalidades de trabajo adoptadas. Considerando que la crisis socio sanitaria instaló medidas de aislamiento físico y restricción de la movilidad a nivel regional y nacional, las instituciones debieron impulsar nuevas formas de trabajo. Algunas rápidamente instalan modalidades de acción remota y otras tardan en retomar el trabajo con los usuarios. Los resultados indican que, durante el primer semestre del año 2020, el 56.8% de las instituciones, gestionaron el funcionamiento de sus programas de intervención social a través de la modalidad de teletrabajo. El 35.1% combina la atención por vía remota con la atención presencial a través de los denominados ´turnos éticos´ en que los equipos rotan para cubrir su presencia en los centros o instalaciones ya sea para coordinar acciones o atender situaciones de emergencia. Respecto del desarrollo de las actividades programadas para el año y la incidencia de la crisis socio sanitaria en su desempeño, el 75.7% señala que el programa se ha reformulado con innovaciones significativas, un segundo grupo que alcanza al 16.2% refiere modificaciones menores. En un porcentaje reducido los centros han visto paralizadas sus actividades y pospuesto su desarrollo para el final de la cuarentena. En este punto llama la atención, la alta frecuencia de respuestas asociadas a la existencia de innovaciones significativas en los programas a raíz del contexto, no obstante, en las entrevistas en profundidad se observa que se trataría más bien de respuestas adaptativas para dar continuidad a las demandas de intervención.

> Fueron situaciones que fueron ocurriendo al alero del uso de estas nuevas tecnologías e instrumentos para intervenir, yo no me imaginaba nunca que iba hacer una entrevista clínica por WhatsApp. (E.5)

En el actual contexto, pero sobre todo en el marco de las políticas neoliberales vigentes, la gestión de la precariedad adquiere un matiz propio que podemos denominar política de precarización Abad y Martin (2015). Así, en términos generales dar continuidad a los programas de trabajo comprometidos ha sido uno de los desafíos más significativos en este escenario socio sanitario, puesto que están sujetos a la exigencia de cumplimiento de metas, cobertura, temporalidades entre otros, cuya evaluación incide en las posibilidades de proyección futura de los programas. También se observó en los relatos el imperativo ético de dar continuidad a la intervención, especialmente en un entorno complejo en que los grupos destinatarios están experimentando una mayor vulnerabilidad social y ausencia de un sistema de protección social robusto que garantice el ejercicio de derechos.

> Entonces, en ese sentido, yo rescato mucho lo del trabajo, lo del trabajo a distancia, digamos, porque si no hubiera sido por esta facilidad tecnológica, la gente se hubiera sentido más desprotegida, más vulnerable eh menos integrada. (E.2)

Por su parte en las entrevistas se expresan críticas respecto de la política social y su implementación a nivel de los programas, que se enmarcan en las características de estas políticas sometidas a la racionalidad neoliberal. Destacan las referencias al híper focalización, la transferencia directa de recursos de carácter individual, condicionadas, de corto plazo, ofrecidos como beneficios a la población, entre otras.

> Además, el gobierno se propuso entregar las cajas de alimento y según el desabastecimiento generalizado en el país en donde nos encontramos (…) la mercadería para entregar cajas de alimentos, porque las cajas del gobierno además no alcanzaban para todos. (E.2)

> (…) entonces JUNAEB, siendo dependiente del ministerio no conversa y en toda la evaluación socioeconómica ha habido como una obsesión del gobierno de focalizar, una hiper focalización a través del registro Social de Hogares. (E.14)

De este modo la emergencia generada por la pandemia deja de manifiesto la necesidad de avanzar en la conquista de derechos sociales y las exigencias de garantías que permitan su efectivo ejercicio. En este sentido Alayón (2008) plantea,

> Para el Trabajo Social, repensar la asistencia como derecho y recuperación de lo perdido o de lo que nunca se tuvo, conduce a un cauce fructífero de potenciación de las distintas dimensiones de la profesión. Lo asistencial, lo educativo, lo promocional, lo organizacional deben fundirse en una práctica totalizante al servicio de los sectores populares. (p. 73)

El derecho a la asistencia, traducido en servicios sociales por parte del Estado, orientados hacia el conjunto de la sociedad afectada por la crisis socio sanitaria, se levanta como una demanda de transformación de la relación de estos servicios con la ciudadanía.

Respecto de la opinión sobre el grado de preparación de las instituciones para asumir la intervención en este contexto, las respuestas se distribuyen en aproximadamente tres tercios. Un 32.4% considera que la institución está preparada o muy preparada para enfrentar las demandas de intervención y un 29.7 % considera que se encontraba sin preparación o escasamente preparada para abordarla. La mayor frecuencia indica que en opinión de los y las encuestados(as), se observaría una mediana preparación. Se resiente la falta de protocolos, la lentitud de las respuestas, la dificultad para flexibilizar la interpretación de ciertos requisitos y procedimientos para la entrega oportuna de recursos, entre otros. La capacidad de las tecnologías digitales para superar, o al menos reducir los efectos de obstáculos tradicionales como el tiempo y la distancia, ha propiciado su desarrollo y masificación en el país en la gestión administrativa de programas y políticas sociales. Lo anterior implica que una gran parte de la población urbana y las instituciones, han adquirido infraestructura básica para abordar las limitaciones, que el aislamiento físico impone a la acción profesional, pudiendo enfrentar parcialmente la demanda de atención por vía remota.

> (…) lento, confuso yo creo que primero debería separarse como por etapas por lo menos durante la primera mitad del año pasado fue muy lento y confuso creo que durante la segunda mitad del año pasado se le tomó como mayor seriedad, mayor asunto y hubo ahí alguna generación de propuestas que eran más pertinentes. (E.10)

Los discursos de las entrevistas dejan ver que en general las instituciones inicialmente resienten el cambio de condiciones y progresivamente van dando respuestas orientadas hacia el cumplimiento de tareas esenciales. Los y las entrevistadas observan lentitud de las respuestas institucionales, las que en un primer momento suspenden actividades en espera de indicaciones de la autoridad pública y que paulatinamente, especialmente hacia el segundo semestre del 2020 van asumiendo la reorganización de acciones y recursos. En este sentido, luego de un primer momento paralizante, se observan avances progresivos en el funcionamiento institucional. Las instituciones o centros de práctica, al igual que las personas y gobernantes, enfrentan la crisis socio sanitaria a partir de distintas situaciones de partida. Teniendo en consideración las condiciones previas a la pandemia y los modos de funcionamiento habitual de las organizaciones, se constatan también, diferencias en las capacidades de respuesta.

En aquellas organizaciones que tenían una mayor integración a la denominada sociedad de la información y el conocimiento, se activan rápidamente dispositivos adaptativos en favor de la virtualización y la gestión de las relaciones a través de las Tecnologías de la información y las comunicaciones. Para Rovatti (2020) en este contexto de crisis socio sanitaria, las estructuras organizacionales, sus procesos y resultados se transforman, debiendo también ajustarse los modelos con los que se comprende su funcionamiento y las acciones que se realizan para enfrentar las demandas. Según su situación de origen algunas instituciones gestionarán cambios orientados a la innovación, y otras, solo estarán gestionando su continuidad o supervivencia.

Al ser consultados(as) sobre el origen de los recursos, la mayoría señala que la propiedad de los medios que utilizaron para el teletrabajo les pertenece a las y los trabajadores, lo que correspondería a un 43.2% y solo un 35.1% señala que los recursos tecnológicos les pertenecen a las organizaciones. Lo anterior refuerza

la idea de la escasa preparación de las instituciones, recayendo muchas veces en las/ los trabajadores, el costo de una intervención social mediada por las TICs. En esta misma dirección, Villalobos, et al. (2020) plantean entre los resultados de su investigación, que el 75% de sus encuestados declara aumento de su carga de trabajo en pandemia y un 37.5% haber asumido los costos que implica intervenir en este mismo contexto. Los mismos autores indican que esto correspondería a un proceso de precarización subjetiva de quienes implementan programas sociales.

Aparece en los discursos que el compromiso y la vocación se constituyen en el principal recurso para la intervención social en un contexto de debilidad de los marcos políticos e institucionales, tal como se constatan en investigaciones previas realizadas por Rodríguez y Contreras (2019) quienes señalan que,

> Frente a la pérdida de protección estatal, los trabajadores sociales entrevistados/as recurren a su vocación y convicciones –es decir, a su propia persona- como recurso e instrumentos para una acción social que busca entregar herramientas para mejorar las situaciones de desventaja social que sufren los sujetos de atención. (p. 616)

Las finalidades de la intervención apuntan al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y el acceso a redes de apoyo, sin una profunda interpelación a la acción del Estado y las instituciones en la crisis. Lo que se observa a partir de lo manifestado, es un aumento de la presión asistencial y equipos que deben responder a la demanda inmediata, con escasos espacios para la reflexión acerca de los cambios que el nuevo contexto impone respecto de la intervención social como objeto de análisis profesional y de la necesaria resignificación de las herramientas profesionales en la virtualidad.

El contexto de aislamiento social aceleró o intensificó la incorporación de las tecnologías de la información a la acción profesional en el campo de la intervención y gestión de programas sociales. Respecto del tipo de herramientas tecnológicas que han utilizado es posible señalar que, en coherencia con el uso dado a éstas, utilizadas para comunicación con usuarios y el trabajo en equipo, las plataformas preferidas han sido WhatsApp con un 35.1%, Google Meet y Zoom con un 21.6% cada una. El correo electrónico y Teams aparecen con un uso menor. Se adoptan he-

rramientas que son masivas, de fácil aplicación, de acceso gratuito y que originalmente no fueron diseñadas para la intervención social.

Esto último, implica que las y los profesionales tuvieron que resignificar su uso, esta vez desde la intervención del Trabajo Social. Si bien muchos programas han debido incorporar plataformas para dar cuenta de las acciones realizadas en la atención y caracterización de usuarios, la relación del Trabajo Social con las TICs ha sido compleja, pues, además, de los problemas de conectividad, perdida de vínculo directo, brindaría una mirada parcial de las situaciones que la pantalla y las cámaras no dejan observar.

Los entrevistados señalan que la incorporación de las TICs ha sido importante en la comunicación con los usuarios con un 37.8%, para el trabajo en equipo 21.6%. La coordinación con otros profesionales y las actividades educativas son otras actividades que han sido posibilitadas por el uso de las tecnologías, representando cada una de ellas un 13.5% de las acciones. Se observan la emergencia de nuevos problemas sociales vinculados a la brecha digital.

> Y también, por ejemplo, los adultos mayores con los cuales trabajamos, no todos sabían utilizar un celular o un computador, más allá de hablar por teléfono o de mandar un mensaje. (E.3)

Siendo la comunicación con los usuarios uno de los propósitos más relevantes. Es fundamental considerar la brecha digital existente en nuestra sociedad y la desventaja que representa para los usuarios que no disponen de acceso a estas tecnologías, que les impide acceder oportunamente a información y, bienes y servicios generados por los programas o por el propio gobierno.

Como se señala en la introducción, un tema poco debatido es la relación de Trabajo Social con las tecnologías de la información. Se ha ido naturalizando la incorporación paulatina de plataformas para el registro de información, control de las acciones con usuarios, clasificación de destinatarios etc., sin una mayor reflexión sobre la intencionalidad política que hay en el diseño y uso de determinados dispositivos. Es más, la literatura disponible, señala que esta profesión no ha prestado suficiente atención a los avances de la tecnología, y que sustenta su práctica en la relación cara a cara Rafferty y Steyaert (2007). De allí que resulte intere-

sante observar como la crisis socio sanitaria ha relevado el uso de TICs y comience a considerarse su incorporación en la intervención social. Los resultados permiten establecer que para las y los entrevistados la actuación profesional medida por la virtualidad aparece como una alternativa complementaria a la intervención presencial, opción por la que se inclina la mayoría de las respuestas con un 70.3%, como se expresa en el gráfico siguiente:

Gráfico N°1
Elaboración propia a partir encuesta on line realizada a centros de práctica UCSH el 2020

En cuanto al propósito de la intervención profesional las respuestas mayoritarias refieren al trabajo de difusión y a la intervención de casos y familia con un 27% y 24.3% respectivamente, como se aprecia en el gráfico siguiente.

Gráfico N°2
Elaboración propia a partir encuesta on line realizada a centros de práctica UCSH el 2020.

Aquí surge la duda sobre el tipo de intervención social que se realiza, más allá del seguimiento de las situaciones sobre las que se interviene, importa entender en qué condiciones se ha dado la intervención que reportan. En las entrevistas es posible apreciar que, para las y los supervisores, la utilidad de las TICs para la difusión de información es innegable, no así para la intervención social con casos y familias, que tendría otros requerimientos de intimidad y confidencialidad para desarrollarse y que no están aseguradas en la intervención on-line, con menos control sobre los contextos de realización de las acciones profesionales. Además, una limitante que aparece en forma reiterada en los discursos refiere a la dificultad de establecer el vínculo profesional de confianza con las personas que se interviene en lo social, obligando al uso de distintas estrategias para que los usuarios conozcan al equipo profesional y acepten la intervención social en esta modalidad remota.

> Yo me formé para intervenir con el sujeto de frente, o sea, de frente, mirándolo, y yo tratando de identificar y reconocer distintas situaciones, elementos o momentos que podían ocurrir en ese espacio de intervención. (E.5)

> Entonces ella nos habla a escondidas, por ejemplo. Entonces, tal vez como esta intimidad que requiere no cierto, la intervención de caso no es óptima, visualizo como un impedimento más de elementos que están en el entorno que contaminan esta fluidez como de la relación entre profesional y en este caso no sé, un usuario. (E.14)

La ausencia de la corporalidad es un aspecto de la atención mediada por la tecnología, que se tolera al momento de pensar la intervención social solo en situación de crisis, ya que la presencialidad sería un elemento fundamental de la intervención en Trabajo social al que no se quiere renunciar. Además, garantiza el resguardo de la confidencialidad, al ser el trabajador social el que controla las condiciones del encuentro profesional.

Reflexiones Finales

A modo de cierre podemos señalar que la experiencia de las instituciones con las que históricamente nos hemos vinculado para la intervención social y la formación, ha sido fundamental no solo para dar continuidad a las prácticas formativas de nuestros estudiantes, sino que se han constituido en fuente de aprendizajes y reflexión, al propiciar otros espacios de conversación y diálogo que permitieron diseñar nuevos contextos de formación y cursos colaborativos de acción, lo que se tradujo en un modo de hacer más colectivo e inclusivo entre los equipos profesionales y académicos.

Resulta evidente que el uso de la tecnología permite dar continuidad, no sin tensiones, a los procesos de intervención social en contextos de crisis, en donde las posibilidades de presencialidad están limitadas, facilitando el contacto con los usuarios y la coordinación del equipo profesional. En los relatos se tiende a consolidar la importancia de la presencialidad en la intervención social como una condición insustituible a la hora de intervenir socialmente atribuyéndole importantes valoraciones en la creación del vínculo profesional, la humanización de la relación y en la construcción intersubjetiva y dialógica de la experiencia.

Se observa una concepción restrictiva de la innovación al significar la incorporación de los recursos TICs como una innovación de la intervención, sin mediar mayores cambios más allá de

respuestas a la emergencia y una transformación en los canales de comunicación con los usuarios. La innovación en sentido estricto implicaría procesos de cambio más complejos y no solo acciones para gestionar la continuidad o supervivencia de los programas.

Si bien es cierto esta incorporación se constituye en un recurso para hacer frente a situaciones como las experimentadas en pandemia, al mismo tiempo se configura en una problemática social nueva, al constatarse las desiguales condiciones en que accede la población a ésta. Queda pendiente como desafío, visibilizar los modos desiguales, que experimentan los distintos grupos sociales, para transitar el aislamiento a que obliga la pandemia y así alcanzar mayores posibilidades de acceso a las tecnologías, conectividad y desarrollo de habilidades para su uso. Lo anterior implica procesos de elaboración para constituirlas en demandas a la política pública y a la intervención social, entre otras cuestiones.

Las respuestas iniciales de las instituciones ante el contexto de crisis evidencian escasas posibilidades de análisis respecto de la intervención social como objeto de reflexión profesional y del modo en que se resignifican las estrategias profesionales en la virtualidad. En este sentido es imperativo trabajar en la deconstrucción de los discursos públicos que instalan la idea de que enfrentar un problema de salud pública es una lucha contra la pandemia y no un problema que deja en evidencia las limitaciones de un modelo de gestión que viene a agudizar las brechas existentes de acceso y calidad a los servicios. Debatir en torno a los límites que tiene la premisa de situar como pilar de abordaje la responsabilidad individual del cuidado, ante una situación de carácter socio sanitario cuyo origen y manejo requiere de políticas públicas oportunas, eficientes y universales y no solo de la voluntad de las y los sujetos.

Finalmente discutir en torno a la legitimidad de las medidas de control social y su duración, para pensar el contexto de la intervención a partir del impacto en las condiciones materiales de vida de la población y en las relaciones sociales en distintos ámbitos de la cotidianidad de las personas con las que se interviene, así como también en las condiciones socio laborales de los propios trabajadores sociales. No obstante, lo anterior y siguiendo lo planteado por Salcedo (2020) es aún complejo examinar la intervención profesional en profundidad durante la pandemia, dada la fragmentación y la falta de orientaciones desde los colectivos profesionales que orienten estos procesos en la mayoría

de los países de la región. Sin embargo, esta crisis socio sanitaria obliga a las y los trabajadores sociales, a repensar su rol y la vigencia de su aporte frente a retos complejos, construyendo una postura crítica, ética y política frente a las situaciones generadas en este contexto, de mayor agudización de los problemas y de las desigualdades sociales. En esta tarea la academia a través de los procesos de práctica, como espacios formativos, tiene el desafío de promover esta reflexión crítica, como un lugar privilegiado, en el que es posible observar los acontecimientos en contextos reales de producción y generar nuevos saberes y conocimientos para abordar la complejidad e incertidumbre que las crisis sociales y sanitarias traen consigo.

Finalmente interesa señalar que la experiencia vivida, interpela a la formación académica y desafía a la docencia a estar en permanente innovación, no solo para integrar los desafíos que los escenarios sociales demandan, sino que también su capacidad de anticipación y propuesta, generando nuevas líneas temáticas de investigación y formación que profundicen el análisis sobre la capacidad del trabajo social para abordar procesos de intervención social en tiempos de crisis y la relación de la profesión con las tecnologías de la información y las comunicaciones, ya presentes en los escenarios profesionales y los servicios públicos, pero que no han sido suficientemente analizadas por la disciplina. El uso de las tecnologías aparece como un imperativo ineludible del proceso de modernización, sin la necesaria reflexión acerca de su incidencia en las propias intervenciones, así como en la relación que se establece con quienes participan en los programas sociales.

Referencias bibliográficas.

Abad, B. y Martín, I. (2015). El Trabajo Social ante la crisis. Nuevos retos para el ejercicio profesional de los y las trabajadores sociales. *Cuadernos de Trabajo Social, 28*(2), 175-185. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2015.v28.n2.48765

Alayón, N. (2008). Acerca de la exclusión y de la asistencia social. *Revista de Trabajo Social – FCH – UNCPBA*, (1), 64-78. http://dx.doi.org/10.5209/CUTS.51752

Arriazu, R. y Fernández, J.L. (2013). *Internet en el ámbito del Trabajo Social: formas emergentes de participación e intervenciones socio-comunita-*

rias. Recuperado de http://www.convivirgrupo.com.ar/bolet_articulos_3_a.htm

Carballeda, J.M. (2020). Apuntes sobre la intervención del Trabajo social en tiempos de Pandemia de COVID-19. *Revista Margen s/n, s/p.* Recuperado de https://www.margen.org/pandemia/carballeda2020.html

Chinchilla, M. (1997). *Los aportes de la informática al trabajo social Latinoamericano*. Recuperado de https://studylib.es/doc/6051424/los-aportes-de-la-inform%C3%A1tica-al-trabajo-social-latinoame...

De Martino, M. (2015). La tecnificación del trabajo asistencial algunos puntos en tensión. *Prisma Social, 15*, 492-525.

Gutiérrez, L. (2012). Trabajo Social y Tecnologías de la Información y Comunicación: Desafíos para la Formación Profesional. En J. Cerda (dir.), *Trabajo social y educación formal e informal* (pp. 39-55). Santiago de Chile: UTEM.

Gutiérrez, L. (2019). Neoliberalismo y Modernización del Estado en Chile: Emergencia del Gobierno Electrónico y desigualdad social. *Cultura-hombre-sociedad*, *29*(2), 259-280. https://dx.doi.org/10.7770/0719-2789.2019.cuhso.03.a06

López, A y Marcuello-Servós, Ch. (2018) El Trabajo Social en la Sociedad Digital. *Servicios Sociales y Política Social 35*(116), 11-26.

Llobet, M. (2000). La incorporación de las nuevas tecnologías en la docencia y en la profesión del trabajo Social. En Colegio oficial de Diplomados de Trabajo Social de Galicia, *IX Congreso estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales*. Galicia, España.

Madoc-Jones, L. & Parrot, L. (2005). Virtual social work education-theory and experience. *Social Work Education, 24*(7), 755-768.

Rodríguez, M. y Contreras, A. (2019). Una aproximación a los sentidos atribuidos por trabajadores sociales chilenos a la intervención social en el campo de la niñez *Revista Katálysis, 22*(03), 607-618. http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592019v22n3p607

Rovatti, G. (27 de abril de 2020). Pandemia. Una mirada desde las organizaciones, *Contexto Universitario.* Recuperado de https://contexto.unlpam.edu.ar/index.php/articulos/analisis/50-coronavirus-organizaciones

Rafferty, J. & Steyaert, J. (2007). Social work in a digital society. In, M. Lymbery & K. Postle (eds.), *Social Work: A Companion to Learning* (pp. 301-320). London: UK. SAGE Publications.

Salcedo, E. (2020). Coronavirus: ¿Qué le toca hacer al trabajo social para enfrentar la pandemia del siglo XXI? *Nueva acción crítica. Diálogos desde el Trabajo Social Latinoamericano, 7*, 88-94.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedesa.

Vecinday, L., Camejo, S., y Carballo, Y. (2021). La política socio asistencial en Uruguay en tiempos de pandemia y la mediación de las tics. *Sociedad en Debate (Pelotas), 27*(3), 75-84. http://dx.doi.org/10.47208/sd.v27i3.3061

Villalobos, C., Wyman, I., Muñoz-Arce, G., y Reininger, T. (2021). Trabajadores y trabajadoras sociales de primera línea frente al COVID-19. Continuidades y transformaciones en Chile. *Revista Intervención, 10*(2), 4-29. https://doi.org/10.53689/int.v10i2.97

Trabajo Social en tiempos críticos: tensiones y desafíos de los procesos formativos en intervención social

Katia García Benítez[*]
Universidad Alberto Hurtado

Hanna Troncoso del Río[**]
Universidad Alberto Hurtado

Herman Pezo Hoces[***]
Universidad Alberto Hurtado

Javiera Olivares Astorga[****]
Universidad Alberto Hurtado

Resumen

Para Trabajo Social las prácticas formativas se conciben como un eje medular, pues permiten desplegar procesos de intervención social en distintos espacios y ámbitos de actuación profesional y disciplinar. Durante el último tiempo, dichos procesos formativos se han visto tensionados por los tiempos críticos que enfrentamos, caracterizados principalmente por la revuelta social iniciada en Chile en octubre de 2019 y por la crisis sociosanitaria

* Magíster Interdisciplinario en Intervención Social, especialización en Justicia. Terapeuta Familiar, Instituto de Psiquiatría y Psicología de Santiago. Asistente Social, Universidad Tecnológica Metropolitana. Académica y directora del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Alberto Hurtado. E-mail: kgarcia@uahurtado.cl

** Magíster Interdisciplinario en Intervención Social, especialización en Territorio. Diplomada en Docencia Universitaria. Trabajadora Social, Licenciada en Trabajo Social mención en Políticas Sociales, Universidad Alberto Hurtado. Especialización en intervención desde el Enfoque Contextual Relacional, Instituto Chileno de Terapia Familiar. Académica del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Alberto Hurtado. Directora Diplomado en Intervenciones Socioeducativas para Niños, Niñas y Adolescentes en Situación de Vulnerabilidad. E- mail: mtroncoso@uahurtado.cl

*** Magíster en Sociología, Universidad Alberto Hurtado. Trabajador Social, Licenciado en Trabajo Social,Universidad Alberto Hurtado. Profesor colaborador de la carrera de Trabajo Social, Universidad Alberto Hurtado. E- mail: hermanfabian.pezo@gmail.com

**** Trabajadora Social, mención en Intervención Sociojurídica, Universidad Alberto Hurtado. Trabajadora Social Área Seguridad Humana, Municipalidad de Melipilla. E- mail: javi.olivares.astorga@gmail.com

derivada de la pandemia por COVID-19. Ante ello, el artículo presenta los avances de una investigación que se propuso analizar los procesos de intervención social -prácticas- de la carrera de Trabajo Social en la Universidad Alberto Hurtado, a partir de los movimientos requeridos e impulsados por la complejidad y dinamismo contextual. Desde un enfoque cualitativo, se produjo información a partir de los discursos de las distintas actorías involucradas: estudiantes, supervisores docentes y supervisores institucionales, para repensar los principales modos de concebir la intervención social y los desafíos que surgen desde y para el escenario actual.

Palabras claves: Trabajo Social, intervención social, tiempos críticos, prácticas profesionales.

Introducción

La noción de tiempos críticos pareciera ser una clave analítica que permite describir el contexto actual que enfrentamos como sociedad chilena, aunque también podría ser útil para caracterizar el escenario a escala global. Chile, en el último tiempo ha lidiado con fuertes crisis que han visibilizado los conflictos sociales que se venían arrastrando desde hace décadas, quedando de manifiesto en las movilizaciones sociales de la revuelta social de octubre del 2019, a través de la consigna social *no son 30 pesos son 30 años,* que denunciaba el malestar persistente generado por el neoliberalismo chileno (Araujo, 2019; Garcés, 2020).

Una mirada meramente situacional podría suponer que este paisaje complejo se debe únicamente a los dos hitos relevantes que han marcado el último período, siendo la revuelta social y la pandemia del COVID-19 los principales responsables del panorama que enfrenta el país. Entenderlo de este modo, sería creer que solo son estos eventos aislados los que han desfigurado la imagen del país *oasis* dentro de la Región[1]. Lejos de esta lectura reduccionista, resulta importante comprender que más bien ambas crisis visibilizan la desigualdad estructural y sistemática que enfrenta la sociedad chilena en las últimas décadas,

1 Días previos a la revuelta social el expresidente Sebastián Piñera describía que Chile era un verdadero "oasis" respecto a Latinoamérica. https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/presidente-pinera/presidente-pinera- chile-es-un-verdadero-oasis-en-una-america-latina/2019-10-09/063956.htm

aunque ello no implica desconocer que la actual crisis sociosanitaria efectivamente ha agudizado aún más el panorama socioeconómico y político en la región de América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020).

Bajo este contexto, repensar cómo derivar procesos que garanticen condiciones sociales dignas y de bienestar para las y los diversos sujetos sociales, se vuelve una tarea urgente. Ahora bien, este desafío no solo recae en términos comprensivos, sino que también implica ensayar estrategias de acción que permitan avanzar sustantivamente hacia la transformación de la sociedad.

Es en dicho desafío donde podemos ubicar al Trabajo Social como disciplina, entendiendo que surge del interés por transformar las múltiples desigualdades sociales, siendo la intervención social una modalidad que permitiría propiciar alternativas de cambio.

No obstante, ejercer propuestas de intervención en los tiempos críticos que enfrentamos no está exento de tensiones, paradojas y encrucijadas. Bajo este escenario, numerosos autores y autoras han reflexionado respecto de la intervención social en tiempos críticos. De este modo, entre los asuntos que han caracterizado la discusión se encuentran:

i. El impacto que ha tenido la pandemia en las sociedades neoliberales, donde la precariedad y la privatización de los derechos sociales han repercutido profundamente en las condiciones de bienestar objetivo y subjetivo para diversos sujetos sociales, siendo trabajo social, una disciplina que podría contribuir con políticas de asistencia social y con el conocimiento situado que produce en los territorios que interviene (Carballeda, 2020; Cazzaniga, 2020; Karz 2020; Malacalza, 2020).

ii. Los desafíos que surgen para la propia disciplina de Trabajo Social en estos tiempos críticos, teniendo en consideración los siguientes ejes: 1) los desafíos teóricos, epistémicos y metodológicos que demandan estos tiempos de crisis, dando cuenta de cómo las matrices críticas y un quehacer reflexivo resultan claves para responder a las exigencias del escenario contemporáneo (Muñoz 2020, Campana et. al. 2020 y Mallardi 2020); y 2) Las transformaciones en las condiciones laborales que ha generado

> la pandemia en las y los trabajadores sociales que ejercen intervención social en primera línea (Villalobos et. al. 2021).

Frente a este panorama, un asunto que nos parece que también requiere ser atendido refiere a las transformaciones, que estos tiempos críticos han derivado en los procesos formativos de las y los estudiantes de trabajo social, en especial en las prácticas formativas en intervención social.

Para el Trabajo Social las prácticas formativas se conciben como un eje medular, pues permiten desplegar procesos de intervención social en distintos espacios y ámbitos de actuación profesional y disciplinar.

Al hablar de actuación profesional, nos referimos a la integración de diversos criterios disciplinares que se ponen en juego y derivan en modos concretos de comprender la realidad, mecanismos de acercamiento a ella y formas o estrategias de intervención. Por lo tanto, podemos reconocer que existe una relación indivisible entre teoría y práctica, en el marco del quehacer del Trabajo Social. Tal como afirman Acevedo y Peralta (2010) "la práctica no es sólo el hacer: la práctica es el hacer, desde el ver. La práctica es un como sí; no es el hacer profesional, ni la mera ilusión del deber ser" (p. 12).

De este modo, al comprender que la práctica no implica solamente el hacer, producir o reproducir algún saber y posicionar un plan de estudios desde esa óptica, implica preguntarnos por los límites, las posibilidades, las continuidades y las rupturas de un proceso de intervención (Parola, 2020) en un escenario en particular.

Parola (2020) nos advierte que,

> a veces hay una tendencia a concebir las prácticas como únicas instancias de producción de todos los saberes y competencias profesionales. La valoración de la práctica como espacio central e imprescindible en la formación puede haber dado lugar a esta tendencia empirista y a la instalación de la profesión sólo desde el hacer (p.77).

De este modo, el riesgo de naturalizar los procesos de práctica bajo el paraguas normativo de la acción nos lleva a reducir el análisis. La invitación que realiza la autora se funda sobre la impor-

tancia de discutir las prácticas del Trabajo Social como parte del proceso de formación, no solo por lo relevantes en sí mismas, sino porque "es en ellas donde se imprimen fuertemente los encuadres normativos y modos de interpretación, que, al no ser cuestionados ni problematizados, corren riesgo de naturalizarse" (Parola, 2020, p.80).

Si sumamos más elementos al análisis, resulta clave reconocer que desde la revuelta social del 2019, se gatillaron algunos ajustes en los procesos de formación en intervención social y se produjeron ajustes en la participación de los distintos actores -estudiantes, docentes, supervisores institucionales e instituciones de práctica- en los espacios de intervención social, situación que se vio profundizada ante la emergencia sanitaria provocada por la pandemia y el confinamiento.

En relación con ello, el contexto de no presencialidad durante el 2020 y parte importante del 2021, obligó a la gran mayoría de las escuelas de Trabajo Social en Chile a repensar su abordaje e implementación, lo que se vio acentuado por las modificaciones que las propias instituciones -centros de práctica- debieron realizar a las intervenciones que desarrollan.

Este desafío, compartido por los escenarios de intervención profesional y los contextos de formación disciplinar, moviliza el presente artículo que da cuenta de los principales resultados de una investigación que tuvo como objetivo principal: analizar las implicancias de los procesos de intervención y sus aprendizajes clave ante el complejo y cambiante contexto global y nacional, con impacto en los procesos de formación de las y los estudiantes de Trabajo Social en la Universidad Alberto Hurtado (UAH)[2].

De esta manera, se trata de producir conocimiento situado que permita comprender y analizar cómo los procesos de intervención social -prácticas- de la carrera de Trabajo Social en la UAH, se ven interpelados y movilizados ante el actual contexto de crisis sanitaria y de conflictividad social, desde la voz y experiencia de sus propios actores: estudiantes, docentes guía de práctica y supervisores institucionales.

2 Investigación desarrollada en el marco del Fondo de investigación en docencia universitaria y de innovación en el aula de la Dirección de Docencia y Pedagogía Universitaria de la Universidad Alberto Hurtado.

Así entonces, se busca contribuir con evidencias y algunas experiencias, además de levantar nuevas interrogantes y propuestas de análisis que permitan repensar la intervención social y los desafíos que surgen desde los momentos de fuertes crisis sociales.

En términos metodológicos, la investigación corresponde a un ejercicio de carácter cualitativo, cuyo alcance es exploratorio y descriptivo, ya que aborda un ámbito formativo desde un escenario caracterizado por la excepcionalidad que, dadas sus particularidades, se vuelve novedoso, tanto para el contexto de formación en educación superior en general, como para la UAH y la carrera de Trabajo Social en particular.

En este escenario, una de las ideas clave a remirar es la *Intervención Social*, eje medular del actual Plan de Estudios y Perfil de Egreso de la carrera. Para eso, utilizamos como pista de comprensión y mecanismo de análisis el descomprimir la noción, pues sólo comprendiéndola desde sus múltiples aristas y a partir de la mirada de diversos actores que la movilizan y encarnan, podremos visualizar sus pilares y posibles ajustes en el corto, mediano y largo plazo.

Sabemos que una de las primeras controversias que surgen al hablar sobre intervención social se encuentra vinculada a su vertiente etimológica, "proviene del latín interventio el cual puede traducirse como venir entre o interponerse. De ahí que intervención sea sinónimo de mediación, intersección, ayuda o cooperación, y, por otra parte, intromisión injerencia, intrusión, coerción o represión" (Carballeda, 2002, p.99). Siguiendo los argumentos de Salazar (2006) estaríamos frente a un término contradictorio, en la medida que incluye dentro de sí mismo, significados opuestos: lo autoritario y lo cooperativo, lo que devela un dilema epistemológico y, por qué no, ético-político que interpela al Trabajo Social.

Preguntarnos sobre la Intervención Social, el Trabajo Social en tiempos críticos, las tensiones y desafíos que emergen a raíz de los procesos formativos en intervención social y situándonos particularmente desde Trabajo Social en la UAH, nos permite abrir una indagación donde lo relevante no son los datos sino la información entregada por las y los sujetos.

En ese sentido, lejos de ser un estudio representativo que derive en generalizaciones acerca de los resultados, esta investigación busca dar forma a un ejercicio exhaustivo de producción de infor-

mación del que derivan reflexiones situadas a partir de la voz de sus participantes, en miras a tomar decisiones metodológicas, éticas y también logísticas, en el desarrollo de las prácticas de la carrera. Creemos, además, que compartir experiencias desde distintas casas de estudios y diferentes zonas geográficas -dentro y fuera de Chile-, nos permite visualizar posibles nuevas encrucijadas y pistas para el Trabajo Social, reconociendo que el *saber* y el *hacer,* responden a escenarios particulares de actuación profesional.

De este modo, la muestra de la investigación contempla a: 1) estudiantes de tercer, cuarto y quinto año de la carrera de Trabajo Social que realizaron Taller de Intervención Social entre el 2019 y el 2021; 2) docentes de Taller de Intervención Social I, II y III 2020 y 3) supervisores institucionales que tengan al menos 2 años de colaboración con el Departamento de Trabajo Social UAH en pos de integrar los procesos de conflictividad social y crisis sanitaria de 2019-2021.

Para dar cuenta de los principales hallazgos, el artículo se estructura de 4 apartados incluyendo esta introducción. En un primer momento se presentan los elementos centrales de la intervención social desde las voces de las y los participantes del estudio. En un segundo momento, presentamos los principales hallazgos que surgen de la experiencia de los procesos formativos de intervención social en estos tiempos críticos. Y, para terminar, cerramos con algunos desafíos y pistas comprensivas que nos invitan a repensar la intervención social en el contexto actual.

I. Pilares del Modelo de Procesos de Intervención de Trabajo Social en la UAH: intervención social como apuesta de transformación y lugar de enunciación

Desde los relatos de estudiantes, supervisores y docentes guía de práctica de Trabajo Social UAH, hay una idea compartida que aparece con fuerza frente a la pregunta ¿qué entendemos por intervención social? La cual está ligada a la transformación social como horizonte. Como se podría intuir, aparece de inmediato la contra pregunta; ¿Qué se transforma?

Es complejo establecer parámetros sobre los alcances y límites de la transformación social, pues es en sí misma contextual; remite a cambios en épocas particulares, en entornos específicos, y

conjuga actores y relaciones de poder que sin duda cambian en el tiempo y el espacio. Sin embargo, un piso común entre las y los actores consultados en esta investigación es reconocer que aquello que se busca transformar, corresponde a realidades y situaciones que aparecen como problemáticas, en la medida que transgreden valores sociales como: la dignidad, la igualdad, la justicia social y la protección a los derechos humanos fundamentales.

Desde allí, se reconoce que todo proceso de intervención social implica un lugar de enunciación (Muñoz, 2016), y ese sitio está permeado por varios elementos. En este caso, destacaremos tres: i) los lineamientos disciplinares; ii) los marcos institucionales y, iii) la propia subjetividad de quien interviene.

En el caso de estudiantes, se evidencia que el proceso de formación en intervención social y los vínculos que establecen con instituciones u organizaciones a través de los procesos de práctica, se consolidan como los principales engranajes en sus experiencias de intervención, y desde allí se despliega una serie de aprendizajes disciplinares, sobre todo en la relación y vínculo directo con los equipos de trabajo, sujetos de intervención y comunidades o territorios.

Para los distintos actores, la intervención social implica una interacción sujeto- interventor y sociedad-comunidad, a través de un vínculo consensuado, de mutua construcción y que transforma a ambas partes: "es un trabajo en conjunto, se generan cambios mutuos" (estudiante 1, 2021). Desde allí, podemos comprender entonces que se habla desde una no neutralidad y una delimitación particular: "la intervención tiene que ser situada para que pueda funcionar" (estudiante 2, 2021).

Para las y los docentes de taller de intervención social, curso que acompaña el proceso de práctica en la carrera de Trabajo Social UAH, la intervención aparece como un pilar clave de la disciplina: trabajadores/as sociales intervienen en contextos de desigualdad, injusticia, vulneración de derechos, conflictos de poder, entre otras situaciones.

En ese sentido, la intervención social "es la capacidad de poder transformar escenarios" (docente 1, 2021); en la medida que "detrás de la intervención social hay un proyecto de transformación social" (docente 2, 2021). Al indagar sobre los componentes principales de esos proyectos de transformación, aparecen ideas como: emancipación, empoderamiento, protagonismo, dignifica-

ción, inclusión social, restitución de derechos. Desde estos lugares de enunciación, la intervención se convierte en el camino para conseguir la transformación social: "es la intervención social una clave y herramienta que permite pensar las cosas de un modo distinto" (docente 3, 2021).

Podemos afirmar entonces, que la intervención además de implicar un lugar de enunciación y aspirar al cambio social, implica hacer lecturas y recortes de la realidad –social, local e institucional:

> la intervención tiene que ver también con un conocimiento de la realidad (…) es clave en la intervención los marcos institucionales, con quién y desde donde intervenimos: se interviene desde un lugar que se liga directamente a nuestras posiciones en las respectivas instituciones (docente 2, 2021).

Desde la experiencia y el lugar que ocupan supervisores de práctica en las instituciones donde trabajan y desarrollan procesos interventivos, se reconoce que la intervención social supone posicionamientos teóricos, ético-políticos y metodológicos. Se reconoce la transformación social como horizonte, que se operacionaliza mediante una lectura crítica y situada que permite trazar itinerarios de intervención pertinentes, según el escenario que se busca transformar.

En este contexto particular, caracterizado por fuertes crisis sociales a nivel socio- sanitario y también sociopolítico, los supervisores consideran que como disciplina estamos invitadas e invitados a la reinvención: "[la crisis] implica releer la realidad para definir nuevos marcos teóricos y metodológicos, es decir, desafía a la reinvención" (supervisora 1, 2021); "las crisis nos sirven para mover fronteras, trazar nuevos horizontes, es la oportunidad para innovar en la intervención social" (supervisor 2, 2021). Es más, "las crisis ponen al límite las intervenciones, las ponen en cuestionamiento y eso requiere reposicionamientos disciplinares" (supervisor 3, 2021); "nos hace movernos de nuestro statu quo" (supervisora 4, 2021).

II. Experiencias de los procesos formativos en intervención social en los actuales tiempos críticos

Los procesos de intervención social se comprenden como un

hito significativo en la trayectoria formativa de las y los estudiantes. Tal como se ha mencionado, por el contexto de crisis social y sanitaria, la inserción institucional y los procesos de intervención social no pudieron realizarse de manera presencial al inicio de la pandemia, generando tristeza y frustración en estudiantes por no llevar a cabo dicho proceso en condiciones habituales:

> La verdad fue super triste, porque había estado esperando dos años para tener la práctica y ver que eso no iba a poder pasar por el contexto fue como pucha que lata. Teniendo una práctica sin práctica, porque era hacer como el análisis de las instituciones, pero no estar insertas en él (estudiante 4).

Con relación a ello, existe un reconocimiento generalizado en asumir que el contexto actual se presenta como un escenario crítico, principalmente caracterizado por la desigualdad social que afecta al país y que se ha hecho más evidente a partir de la revuelta social del 2019 y con la crisis sociosanitaria derivada con la pandemia. Si bien ambos hitos han impactado en los procesos formativos, estos son vivenciados de manera diferenciada. En el caso de la revuelta social tiende a primar lo colectivo, mientras que, en pandemia, se reconoce, que, el aislamiento social ha dificultado la vinculación directa:

> Ha sido una montaña rusa de emociones. En el estallido social desde una perspectiva profesional me mostró un cambio social muy importante, porque se hacía mucha más comunidad que yo percibí y me gustó mucho. En sentido en la práctica yo lo veía bastante esperanzado que podíamos incluir otras perspectivas. Posteriormente, en marzo (pandemia) fue muy caótico en términos sociales, personales. Pero cuando aterrizamos en una práctica sin práctica o práctica sin inserción, mejor dicho, al menos al principio fue muy muy difícil porque la idea era hacer un símil de hacer práctica presencial sin tenerla presencial. Yo sentía que era muy difícil porque no había una adaptación lo cual yo entiendo pues nadie estaba preparado para esto (estudiante 5).

Pese a estas dificultades, las y los entrevistados señalan que la intervención social en estos tiempos críticos se constituye en un

imperativo ético-político pues resulta ser una vía que pretende transformar aquellas problemáticas que se han profundizado en el contexto actual: "Más que posible –es algo que no está en cuestionamiento desde la disciplina- es necesario intervenir en contextos de crisis" (docente 2). "desde el rol del Trabajo Social, los contextos de crisis son los que más requieren de procesos de intervención social, pues las personas necesitan apoyos/soportes" (supervisor 4).

Lo anterior sitúa en una encrucijada a la intervención social, ya que si, por un lado, se reconoce que la intervención social resulta necesaria para atender los fenómenos sociales que caracterizan a estos tiempos críticos, al mismo tiempo, esto se ve tensionado por la dificultad de operacionalizar propuestas de intervención social en modalidad presencial.

Ante ello, conceptos como ´readecuación´, ´flexibilidad´ e ´innovación´ resultan ser algunas de las nociones que declaran para repensar la intervención en el contexto actual. Esto no solo únicamente desde el plano profesional, sino que también se entiende como un requerimiento institucional que demanda de nuevas miradas tanto teóricas como experienciales. "Las crisis nos sirven para mover las fronteras, trazar nuevos horizontes. Es la oportunidad para innovar en la intervención social. Es un momento de estudiar también, actualizarse teóricamente y aprender de otras experiencias" (docente 3).

Aunque el material no permite profundizar en qué aspecto la intervención social requiere ser flexible o qué tipo de innovación demanda, otras investigaciones dan cuenta que la rigidez de la intervención social estaría dada por una racionalidad instrumental que otorga escasas posibilidades de adecuación y flexibilidad a la intervención social (Fernández, 2007). De tal manera, cabría considerar que la maleabilidad debiese ser un aspecto frecuente al momento de desplegar procesos de intervención social.

En línea con lo anterior, las y los entrevistados/as expresan un estrecho vínculo entre el surgimiento de la disciplina de trabajo social y los tiempos críticos. En ese sentido, manifiestan que esta vinculación no sería un asunto novedoso o meramente contingente al escenario actual, sino que más bien es una relación histórica. De esta manera, tal como afirma Vidal (2016) el surgimiento de la disciplina de trabajo social debe entenderse en la relación dialéctica entre civilización y barbarie que devino con

las sociedades modernas. Así entonces, desde el discurso de las y los entrevistados, trabajo social es una disciplina que aporta al abordaje, gestión y elaboración de alternativas de cambio que permiten enfrentar dichos tiempos críticos:

> Siento que algo en lo que igual destacamos como disciplina como trabajo social es la adaptación de la crisis y estar a la par de las circunstancias. Trabajo social ahora es esencial (estudiante 2).

> La crisis es un ámbito muy normal en el mundo del trabajo social, tenemos libros sobre trabajo social en crisis. Si no sabemos gestionar una crisis, si no sabemos abordarla (familias, campamentos, reestructuraciones, rupturas y grietas sociales) estaríamos fuera del ámbito que "nos corresponde" como trabajadores sociales. (docente 5).

A pesar que trabajo social y tiempos críticos se encontrarían en una vinculación inexorable, su despliegue no se presentaría de la misma forma en todos los contextos sociohistóricos, por tal razón, señalan que los horizontes de transformación se irían readecuando conforme a los propios fenómenos sociales y contextos en los que se interviene, de ahí entonces que cobre sentido una comprensión compleja de la realidad social que reflexione sobre el contexto y sus posibilidades de cambio social:

> Para mí la transformación es situarse en el momento que estamos. Pensar la transformación hace 10 años no es lo mismo que en el contexto actual. (estudiante 5)

> En este momento más que nunca hay que releer los fenómenos de intervención, ya no son las mismas formas, las desigualdades no son las mismas, estamos preguntándonos sobre nuestras intervenciones en contexto de encierro y pandemia. (supervisor 3).

Así, para los tiempos críticos que actualmente se vivencian, desde las voces de las y los entrevistados aparece una interpelación hacia la propia disciplina para responder adecuadamente a las exigencias y complejidades que el contexto demanda. En ese sentido, manifiestan, que, si se quiere afrontar la crisis sociosanitaria y sociopolítica que enfrenta el país resulta necesario también

interrogarse por los modos en los cuales el trabajo social interviene y ha ejercido históricamente su quehacer.

> Es posible, asumiendo la tensión misma que pone la crisis en la intervención. Implica releer la realidad para definir nuevos marcos teóricos y metodológicos, es decir, desafía a la reinvención. Las crisis ponen al límite las intervenciones, las ponen en cuestionamiento y eso requiere reposicionamientos disciplinares (docente 1).

Considerando que "el trabajo social siempre está actuando en crisis y en este momento estamos en una super grande, y hay que inventarse herramientas para resolver y avanzar con el horizonte de transformación no con las condiciones de antes" (supervisora 5).

De este modo, se observa que son los propios tiempos críticos los cuales posibilitan remirar críticamente los modos en que la intervención social se ha llevado a cabo. Si bien esta interpelación hacia la propia disciplina en tiempos críticos ha sido compartida por otras investigaciones (Muñoz, 2020), el material producido en esta investigación no permite identificar de manera precisa cuáles son los enfoques teóricos-epistémicos y metodológicos que requieren repensarse.

A pesar de ello, desde los discursos de las y los entrevistados es posible advertir un cuestionamiento al momento de pensar la intervención social en el actual momento. En efecto, con las medidas de distanciamiento social tales como cuarentenas que se han introducido producto del COVID-19 la presencialidad o vinculación directa dejó de estar garantizada en aquellos profesionales e instituciones que realizan intervención social en primera línea. Esta ruptura ha implicado que el supuesto requerimiento del ´cara a cara´ de la intervención social deje de darse por sentado permitiendo a su vez otras posibilidades de ejercicio:

> Muchas veces pensamos que los estudiantes creían que la intervención era solamente estar en terreno, en espacios comunitarios, estar in situ. Hoy en día esa discusión se ha abierto, estamos ante escenarios de intervención donde ven otras alternativas de abordaje, se atreven más a pensar desde lógicas innovadoras, que es lo que el contexto de alguna ma-

nera nos empuja, para pensar cómo poder aportar y de qué manera intervención (docente 2).

En ese sentido, "yo antes pensaba que siempre se intervenía con personas, pero ahora entiendo que no necesariamente se interviene con personas para ser una transformación social" (estudiante 3).

De esta manera, esta ruptura ha permitido resituar la discusión entre los enfoques y paradigmas para comprender la intervención social contemporánea. Es decir, si para algunas perspectivas (Matus, 2016) la comprensión de la intervención social entendida únicamente en los límites de la interacción social sería un equívoco, otras perspectivas relevan que es justamente el trabajo con el territorio y con diversos sujetos sociales uno de los sellos disciplinares (Carballeda, 2010). De esta manera, más que plantear una visión dicotómica para posicionarse entre las distintas perspectivas, se reconoce que la pregunta por los enfoques para pensar la disciplina y la intervención social es una discusión contemporánea que cobra sentido en el contexto actual y que permite reconocer algunos desafíos.

Conclusiones

El presente artículo ha buscado aportar a la comprensión de la intervención social en los tiempos críticos a los que asistimos. Para ello, hemos puesto especial interés en las experiencias producidas en los procesos formativos de estudiantes de trabajo social, buscando iluminar algunos desafíos que surgen desde y para el escenario actual.

Trabajo social funda su principio explicativo en la transformación social, de ahí su interés en la intervención social entendiendo que ella posibilita avanzar hacia ese horizonte. Para ello, un primer ejercicio analítico ha sido comprender que el escenario actual se presenta como un asunto problemático que requiere ser modificado, no solo por la crisis sociosanitaria, sino que tal como ha sido visto, por la profunda desigualdad que ha caracterizado la sociedad chilena desde las últimas décadas.

Ahora bien, este propósito ha puesto un desafío relevante para el trabajo social y que puede ser resumido de la siguiente manera: No es posible transformar la sociedad, si la propia disciplina no se transforma. En ese sentido se trata de reconocer que, si la discipli-

na quiere responder adecuadamente a las exigencias del contexto contemporáneo, también requiere de un ejercicio de autoobservación crítica de su propia praxis.

Al respecto, los resultados dan cuenta que con las medidas de confinamiento efectivamente la intervención social fue interpelada en los modos en los cuáles se ha ejercido. Esto no quiere decir que la intervención social esté en crisis, pues tal como hemos visto, intervenir hoy se constituye en un imperativo ético. Más bien se trata de reconocer que lo que está en crisis son los modos en los cuáles tradicionalmente se ha ejercido u operacionalizado la intervención social.

Con relación a ello, la presencialidad ya no garantizada ha revelado un segundo desafío. La ´fractura del lugar´ ha demandado revisitar tanto el dónde intervenir y también desde dónde intervenir, entendiendo que este último remite a la pregunta por los enfoques teóricos, epistémicos y metodológicos para pensar/ejercer la intervención social.

En ese sentido, si bien el paradigma predominante tiende a centrar la intervención directa con los sujetos sociales, esto no quiere decir que la intervención directa sea la única posibilidad. Transformar las propias instituciones y los elementos socioestructurales se vuelven una condición necesaria también, por tanto, el trabajo social como disciplina debe incidir en los múltiples planos sociales en los cuales se despliega.

Del mismo modo, si bien los resultados tienden a proyectar la intervención social como un encuentro intersubjetivo entre sujetos, esta comprensión asociada a una tradición interpretativa no constituye la única posibilidad de entenderla. Nos parece entonces, que avanzar en la discusión por los enfoques de intervención social constituye hoy una tarea urgente dentro de los procesos formativos en trabajo social.

Referencias bibliográficas

Acevedo, P., y Peralta, M.I. (2010). Aportes al debate en torno a las prácticas académicas y formación profesional en Trabajo Social. En A. Sol-

devila (ed.), *Tensiones y desafíos en la formación profesional: aportes en torno a las prácticas pre-profesionales* . Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Araujo, K. (ed.) (2019). *Hilos tensados: para leer el octubre chileno*. Santiago de Chile: USACH.

Campana, M., Hernández, N., Muñoz, G. (2020). La Academia como trinchera. *Temas y Debates*, (Nro. Especial Pandemia Fase1: entre la perplejidad y el temor), 69-77. https://doi.org/10.35305/tyd.v0i0

Carballeda, A. (2002) *La Intervención en Lo Social*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Carballeda, A. (2010). La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales. *Trabajo Social UNAM*, (1), 46-59.

Carballeda, A. (2020). Apuntes sobre la intervención del Trabajo Social en tiempos de Pandemia de COVID-19. En Colegio de Trabajadores sociales (eds.), *Palabras Urgentes: Dossier sobre Trabajo Social y COVID-19* (pp. 22-25). Buenos Aires: Colección Digital Documentos para el ejercicio profesional del Trabajo Social.

Cazzaniga, S. (2020). Trabajo Social en la pandemia. En Colegio de Trabajadores sociales (eds.), *Palabras Urgentes: Dossier sobre Trabajo Social y COVID-19* (pp. 09-13). Buenos Aires: Colección Digital Documentos para el ejercicio profesional del Trabajo Social.

CEPAL (2020). *El COVID-19 y la crisis socioeconómica en América Latina y el Caribe*. Revista CEPAL, (132), 1-302.

Fernández, E. M. (2007). ¿Por qué decimos que «no podemos hacer intervención social»? *Cuadernos de Trabajo Social*, (20), 139-155. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2478766

Garcés, M. (2020). *Estallido social y una nueva Constitución para Chile*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Karz, S. (2020). La guerra sanitaria no tendrá lugar. En Colegio de Trabajadores sociales (eds.), *Palabras Urgentes: Dossier sobre Trabajo Social y COVID-19* (pp. 19-21). Buenos Aires: Colección Digital Documentos para el ejercicio profesional del Trabajo Social.

Malacalza, S. (2020). Algunas ideas desde el Trabajo Social acerca del escenario de pandemia en Argentina en un mundo globalizado. En Colegio de Trabajadores sociales (eds.), *Palabras Urgentes: Dossier sobre Trabajo Social y COVID-19* (pp. 43-46). Buenos Aires: Colección Digital Documentos para el ejercicio profesional del Trabajo Social.

Mallardi, M. (2020). El cotidiano en crisis: Algunas notas para repensar el Trabajo Social en tiempos de pandemia. En Colegio de Trabajadores sociales (eds.), *Palabras Urgentes: Dossier sobre Trabajo Social y COVID-19* (pp. 26-35). Buenos Aires: Colección Digital Documentos para el ejercicio profesional del Trabajo Social.

Matus, T. (2016). Los desafíos de refundar: paradojas de redistribución y reconocimiento en el Trabajo Social Chileno. En P. Vidal (coord.), *Trabajo Social en Chile, un siglo de trayectoria* (pp. 293-352). Santiago de Chile: RIL Editores.

Muñoz, G. (2016). El lugar de enunciación y estrategias de intervención social: Nudos críticos en el abordaje integral de fenómenos sociales complejos. *Revista Intervención*, *1*(6), 29-37. https://doi.org/10.53689/int.v1i6.35

Muñoz, G. (2020). Teorías críticas, tiempos críticos y la tradición intelectual de trabajo social bajo un estado de "emergencia". *Escenarios, 31,* (31), 1-10.

Parola, R.N. (2020). Problematizando las prácticas preprofesionales en Trabajo Social. Desafíos y perspectivas. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (29), 73-92. https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8714.

Salazar, L. (2006). La Intervención Interpelada. En S. Cazzaniga, *Intervención Profesional: legitimidades en debate. Seminario Internacional Maestría en Trabajo Social* (pp. 271-276). Buenos Aires: Espacio Editorial.

Vidal, P. (coord.) (2016). *Trabajo Social en Chile, un siglo de trayectoria*. Santiago de Chile: RIL Editores.

Villalobos, C.; Wyman, I.; Muñoz, G., Reininger, T. (2021). Trabajadores y trabajadoras sociales de primera línea frente al COVID-19. Continuidades y transformaciones en Chile. *Intervención*,*10*(2), 4-29. https://doi.org/10.53689/int.v10i2.97

Reflexiones sobre la implementación de procesos de práctica profesional en Trabajo Social. La oportunidad por sobre la tensión en medio de la crisis sociosanitaria

Andrea Fuentes Aguilar*
Universidad San Sebastián

Isaac Ruiz Muñoz**
Universidad San Sebastián

Natalia Mora Tapia***
Universidad San Sebastián

Claudio Riquelme Neira****
Universidad San Sebastián

Olga Navarro Ancalao*****
Universidad San Sebastián

Resumen

Los desafíos disciplinares que impuso el COVID-19 no sólo tuvieron cabida en la primera línea de respuesta a la emergencia,

* Académica de Trabajo Social, Universidad San Sebastián-Chile, doctoranda en Psicología Social Comunitaria, Universidad Iberoamericana de México, Magíster en Investigación Social y Desarrollo, Universidad de Concepción, Trabajadora Social, Universidad Santo Tomás. E-mail: andrea.fuentes@uss.cl.

** Académico de Trabajo Social, Universidad San Sebastián-Chile, doctorando en Trabajo Social, Universidad Alberto Hurtado. Magíster en Intervención Familiar, Universidad de Concepción. Trabajador Social, Universidad de Concepción. E-mail: isaac.ruiz@uss.cl.

*** Académica y directora de Escuela de Trabajo Social, Universidad San Sebastián- Chile, doctoranda en Trabajo Social, Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Magister en Salud Familiar, Universidad de Concepción. Asistente Social, Universidad de Concepción. E-mail: natalia.mora@uss.cl

**** Académico y director de Carrera de Trabajo Social, Universidad San Sebastián- Chile, Magíster en Ciencias de la Familia con Mención en Orientación y mediación familiar, Universidad Católica de Santísima Concepción. Asistente Social, Universidad de Concepción. E-mail: claudio.riquelme@uss.cl

***** Académica de Trabajo Social, Universidad San Sebastián- Chile, Magíster en Educación superior mención pedagogía universitaria, Universidad Católica de la santísima Concepción. Asistente Social, Universidad San Sebastián. E-mail: olga.navarro@uss.cl

sino que exigió que todas las disciplinas se tuvieran que adecuar, con el fin de generar respuestas a problemáticas incrementadas producto de la crisis sociosanitaria. En este contexto, la Escuela de Trabajo Social de la Universidad San Sebastián (USS), en una primera etapa inició un debate reflexivo, que se prolongó durante todo el primer semestre 2020, para que, durante el segundo semestre de ese año, se lograse materializar una oferta formativa de prácticas, que permitiera que las y los estudiantes fueran una contribución junto a las organizaciones e instituciones que optimizaron todos sus recursos y capacidades.

Este artículo busca recuperar la experiencia práctica del equipo académico de la carrera de Trabajo Social de la USS, en virtud de tres ejes: 1) la readecuación en la gestión del sistema formativo, 2) tensiones, resoluciones y desafíos en la implementación de las prácticas y 3) las tensiones en los resultados de aprendizajes. Los datos obtenidos son principalmente cualitativos; y sus principales resultados develan la necesidad de discutir los procesos de enseñanza-aprendizaje en la crisis y subsecuentemente las barreras epistemológicas en la formación en Trabajo Social.

Palabras clave: Trabajo Social, formación disciplinar, práctica y contexto de crisis.

Introducción

A propósito del contexto de pandemia por COVID-19 que se declarara en el mundo en diciembre de 2019 y en nuestro país en marzo de 2020 con el diagnóstico del primer caso de contagio, se inicia en la carrera de Trabajo Social de la Universidad San Sebastián Chile, un proceso de reflexión sobre la continuidad de las prácticas y sus posibilidades de adecuación en un escenario, hasta ese entonces incierto, para lo cual se conformó una Comisión Académica de Prácticas Profesionales. Este espacio se fue nutriendo de las reflexiones que emergieron a partir de un variado número de estrategias tales como: reuniones con estudiantes, reuniones con supervisores docentes, consultas a centros de práctica, reuniones de equipo de Trabajo Social en sedes y ampliadas, reuniones de Comité de Gestión Académica y Comité de Currículo, consultas a algunas Escuelas de Trabajo Social nacionales, revisión de publicaciones internacionales y latinoamericanas, en torno a Trabajo Social y COVID-19

(FITS, 2020; Consejo General de Trabajo Social España, 2020a; 2020b; 2020c).

Todas ellas permitieron recabar información con el propósito de analizar dificultades, oportunidades, necesidades y problemas, así como las medidas y acciones de autocuidado y cuidado derivadas de la crisis sanitaria. Por otra parte, se consideran las decisiones institucionales respecto a campos clínicos y actividades prácticas, así como también, las opiniones de los y las estudiantes, supervisores/as docentes, la evolución de la pandemia a nivel internacional y nacional y los planteamientos disciplinares que fueron surgiendo, con el fin de avanzar en la elaboración de una propuesta para la implementación de las prácticas en un contexto pandémico.

En este sentido se fueron evidenciando las transformaciones en el escenario social vigente las que condujeron, inevitablemente, a que las prácticas en la carrera de Trabajo Social se vieran enfrentadas a un quiebre paradigmático en 3 ejes principales: 1) la readecuación en la gestión del sistema formativo, 2) tensiones, resoluciones y desafíos en la implementación de las prácticas y 3) las tensiones en los resultados de aprendizajes

Con el transcurso del tiempo, en junio de 2020, se elaboró una primera propuesta derivada del proceso de reflexión-acción colectiva (directivas/os, académicas/os y estudiantes), que luego se consolidó en la experiencia de trabajo formativo de las prácticas durante el periodo académico 2021.

En síntesis, surge el objetivo de este artículo, el cual busca recuperar nuestras experiencias prácticas ante la crisis social y sanitaria; evidenciar los principales nudos críticos que emergieron en torno a los tres ejes planteados; y dar cuenta de la propuesta de formación práctica para las y los estudiantes de Trabajo Social en el marco de la pandemia COVID-19 que determinó la instalación de prácticas a distancia (remotas/teletrabajo) con un retorno gradual a la presencialidad.

1. Método

La metodología utilizada para construir este artículo consideró el análisis de datos secundarios, mediante revisión documental y el registro de instancias que se desarrollaron a lo largo del primer semestre 2020. Los registros analizados se construyeron en

base a 1) reuniones académicas para la implementación de prácticas, 2) jornadas con supervisores docentes de práctica, 3) actas de acuerdos y 4) encuestas de opinión realizadas a estudiantes y supervisores institucionales. También, se analizó el manual de orientaciones de práctica original del plan de estudios 2016, actualmente vigente en la carrera, además de información bibliográfica sobre la formación disciplinar en Trabajo Social. Dicha revisión y análisis permitió "utilizar, cruzar, reinterpretar y contrastar la experiencia" (Vieytes, 2004, p. 268), evidenciándose cuatro grandes nodos como resultado de esta reflexión: 1) la noción de práctica en trabajo social y sus propósitos, 2) análisis del sistema de práctica actual, 3) readecuación del sistema formativo de prácticas y por último 4) las tensiones, resoluciones y desafíos en la formación práctica.

2. La noción de práctica; su vínculo con la intervención/ investigación social; y su relevancia en la formación del Trabajo Social

La 'práctica', es un concepto polisémico utilizado en distintos espacios sociales, así como en la formación profesional y en los espacios de intervención social. Desde un punto de vista etimológico,

> práctica viene de la palabra griega praxis que significa acción, obra. Praxis es "el acto que se dirige a otra persona humana; acto hacia otra persona y relación misma de persona a persona. Praxis es un "acto" que efectúa una persona, un sujeto humano, pero que se dirige directamente a otra persona (Peña, 1996, p.2)

Para Zúñiga (1992) hablar de prácticas supone un problema complejo, pues habitualmente se puede entender este concepto desde un punto de vista técnico, o desde otro punto de vista informal. Desde lo formal, puede ser entendido como un "conjunto de estrategias y tácticas en que un sector de la sociedad expresa actividades y tareas concretas" (p.20). Desde un punto de vista informal, puede ser entendida como cualquier actividad humana.

Para Castañeda (2014), la práctica puede ser concebida como "un trasfondo de saberes activos que operan como interpretacio-

nes y comprensiones a través de las cuales se expresan los desempeños profesionales" (p.95). Por tanto, en palabras de la autora, las prácticas poseen atributos transformadores a partir de la activación de la participación profesional en los procesos de diseño e implementación de la intervención social, que funcionan como orientaciones dinámicas capaces de reestructurar los desempeños.

Desde un punto de vista curricular y formativo - particularmente en el caso de las escuelas de Trabajo Social - las 'prácticas' son concebidas como un espacio donde los estudiantes tienen la posibilidad de aplicar los contenidos académicos entregados en la formación universitaria, existiendo la posibilidad latente (pero no necesariamente explícita) de fortalecer en dicho espacio las competencias de intervención social y de investigación de forma conjunta.

En tal sentido, la práctica o prácticum (Zabalza, 2011) puede ser entendida como más que la yuxtaposición de las materias que convergen en un plan de estudios. Al respecto, se requiere de un proceso formativo que haga converger los elementos teóricos de la formación académica con aquellos presentes en los espacios de intervención social,

> Es esa doble idea de integración y de función formativa la que define un buen Practicum. Podríamos decir, por tanto, que el Practicum es una pieza relevante del proceso de formación de nuestros estudiantes destinado a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (Zabalza, 2011, p.25).

En Trabajo social, ha sido habitual observar posiciones teóricas y académicas que ponen en tensión a la teoría con la práctica, enfrentando sus particularidades tal como si fueran enemigos irreconciliables. Lo anterior, ha generado que esta 'dicotomía' incluso sea materia de investigación en docencia para el Trabajo Social.

> En efecto, hace muchos años investigadores americanos como Argyris y Schön hicieron estudios sobre cómo los profesionales aprenden, cómo se produce el paso de la teoría a la práctica (Argyris y Schön, 1974 y 1978; Argyris, Putnam y Smith, 1985; Schön, 1983 et 1987). Estos autores descubrieron que hay una distancia entre la teoría y la práctica

> profesional, como la hay en toda situación donde la teoría analiza aquello que llamamos la realidad (Deslauriers y Pérez, 2004, p.200)

Pues bien, algunas propuestas de formación en Trabajo Social suponen la necesidad de articular adecuadamente aquello aportado por la teoría; incorporando, además, competencias propias de las metodologías de investigación, con el propósito de ser utilizadas en los procesos de intervención social de las prácticas de formación profesional.

En un proceso formativo que articule adecuadamente teoría, investigación e intervención social, radica un elemento fundamental de la formación de Trabajadores Sociales, sin mediar consideraciones que superpongan alguno de los elementos enunciados por sobre los otros. Es en el triángulo virtuoso, que incorpora estos tres elementos, donde radicaría el éxito de la formación de Trabajadores Sociales.

Siguiendo a Montaño (2011), el conocimiento situacional no es menos importante que el teórico ni tampoco se encuentra supeditado o en una posición inferior a este. Cada uno de estos tipos de conocimiento tiene una función y un ámbito propio, pues en lo particular, responden a espacios diferentes, sin embargo, no se puede pensar la formación práctica, los procesos de intervención social o, la producción de conocimiento situado y científico, sin su adecuada articulación e interdependencia.

En esta línea de análisis, Grassi (2007), reflexiona sobre el uso de la investigación en el Trabajo Social. Respecto de ella, señala que la investigación no es una actividad para desarrollar por ´iluminados´, pero sí requiere "profesionales dispuestos a aprender el oficio, con claro manejo técnico/metodológico y constante capacidad de duda" (p.30). Para la autora, tales características, se estiman necesarias de adquirir por parte de futuros profesionales del Trabajo Social, cuyos procesos formativos de habilitación práctica, deben facilitar la adquisición de este tipo de competencias para ser utilizadas en los espacios de intervención social.

En los curriculums académicos para la formación de trabajadores sociales, el lugar donde se podrían, potencialmente, articular los tres elementos enunciados, es en el proceso denominado: 'prácticas de formación profesional', o bien, prácticas profesionales.

Cruz, Gaitán y Borda (2018), han observado que existe consenso en torno al importante papel que juegan las prácticas profesionales en la formación de trabajadores sociales, "básicamente el consenso supone que la práctica profesional debe servir como oportunidad para el encuentro entre la teoría y las prácticas propias de la disciplina" (p.31). Otro estudio realizado por Cruz, Gaitán y Borda (2017) a estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, identificó que el 50% de los estudiantes encuestados consideró que sus procesos de prácticas de formación profesional contribuyeron en la adquisición de competencias en investigación. Así también, un 78% de los encuestados valora positivamente el impacto de las prácticas profesionales en el dominio de métodos de intervención social, los que debieron conocer y utilizar para enfrentar los procesos de intervención asignados; y un 85% mostró una percepción favorable en relación con el aporte de la práctica como elemento que permite el encuentro con 'la realidad' y, en consecuencia, favorece una mejor comprensión de los problemas y fenómenos sociales. La reflexión realizada por los autores concluye que existe la necesidad de considerar a las prácticas de formación profesional,

> como [un] espacio educativo en el que se intersectan la teoría y la práctica, [y] el imperativo de promover en los profesionales en formación de Trabajo Social, el desarrollo de su capacidad de agencia y gestión, en tanto se constituyen en sujetos activos, en la construcción de su propio conocimiento (Cruz, et al, 2018, p.26).

La posibilidad de articular adecuadamente la teoría y práctica se encontraría en el espacio que desde Trabajo Social reconocemos como de *intervención social.*

Conceptualizar la intervención social no es una tarea sencilla, pues ha sido entendida de diferentes formas según las necesidades propias de cada contexto y época. En el trabajo realizado por Saavedra (2015), se identifican al menos cuatro formas de comprender y conceptualizar la intervención social, estas son, a) como acción práctica b) como interpretación de la complejidad social c) como distinción de los sistemas sociales funcionales d) como dispositivo discursivo. Para Mussot (2018), la intervención social es una forma sistemática de práctica social. La autora concibe a la intervención social como un proceso epistemológico y política-

mente construido, orientado al cambio de las estructuras sociales que la fuerza social demanda en un contexto histórico determinado.

Así también, se ha señalado que los procesos de intervención social no deben dejar de lado el reto de la innovación tecnológica y la innovación social (Fantova, 2018). No obstante, lo anterior - y los avances en la discusión disciplinar sobre *intervención social* - se puede consignar que, en la actualidad, persiste la preeminencia de la *dimensión directa* de la intervención, por sobre las otras dimensiones reconocidas por los autores visitados. Esto último, supuso la primera tensión que enfrentó el equipo académico de la carrera de Trabajo Social de la USS, pues el imaginario de intervención directa se encuentra instalado en los estudiantes, por tanto, - y pese a reconocer las dificultades formativas que generó la pandemia - fue necesaria la instalación de procesos de formación prácticos que privilegiaran la *intervención directa*, aun cuando, reconocen discursivamente que la *intervención social* posee expresiones que van mucho más allá de esa dimensión. Dado lo anterior, se inician una serie de jornadas de trabajo que consideraron la participación de estudiantes, profesionales colaboradores en la formación (supervisores docentes) y representantes de las instituciones *centros de práctica*, conformándose la Comisión Académica de Prácticas Profesionales que da pie a la revisión y readecuación de la estructura del sistema de práctica profesional.

3. Contexto regular de las prácticas (sin pandemia): formación de práctica profesional comprometida en el plan de estudios actual

La práctica profesional I y II en la carrera de Trabajo Social de la USS, es una instancia integradora de experiencia teórico-práctica, ética y metodológicamente fundada, posicionada en el noveno y décimo semestre lectivo, ejecutadas en un área de intervención social específica (familia, infancia, vivienda, salud, justicia, entre otras), insertando estudiantes de forma presencial en una institución acorde al área seleccionada bajo la supervisión de un/a docente Trabajador Social de la carrera y la supervisión directa de un/a Trabajador/a Social de la institución. El/la estudiante desarrollará dicho proceso durante 720 horas

totales, las que se distribuyen en 20 horas semanales por 36 semanas.

Se trata, en consecuencia, de una actividad curricular que busca desarrollar a lo largo de dos semestres el necesario equilibrio formativo de los y las estudiantes, con el objetivo de facilitar su inserción en una institución y proyectar un adecuado desarrollo futuro en el ámbito laboral.

Durante el proceso de Práctica Profesional se busca que los y las estudiantes desarrollen un conocimiento sistemático en torno a un problema de intervención social y sobre los actores hacia los cuales dirigen su acción, permitiendo el conocimiento y uso de recursos disponibles en el Centro de Práctica y en el entorno. De esta manera, el trabajo en torno a un problema social se ejecuta en dos etapas (dos semestres), las que denominamos Práctica Profesional I y Práctica Profesional II.

En la Práctica Profesional I, el/la estudiante debe cumplir con los momentos metodológicos de diagnóstico, programación y el inicio de la etapa de ejecución. En la Práctica Profesional II, el énfasis se orienta a cumplir con las etapas metodológicas de ejecución y evaluación de las acciones programadas en el Plan de Intervención Profesional. Ambos semestres son sistematizados en un único Informe Final de Práctica Profesional. Con ello, culmina el proceso de habilitación profesional, logrando la articulación de la carrera como formadora, el centro de práctica como institución habilitante y el/la estudiante como agente protagonista en ambas instancias.

Una figura clave en el proceso es el supervisor docente, quien es un académico universitario con una formación profesional a nivel disciplinar. Su principal rol es acompañar el proceso de práctica profesional de cada uno de los/as estudiantes en formación profesional, potenciando las oportunidades para la aplicación de conocimientos en un proceso de intervención. Este acompañamiento implica la supervisión presencial permanente tanto en aula como en terreno.

Por contraparte, existe también la figura del supervisor institucional o supervisor de terreno, quien posee como rol fundamental apoyar al estudiante en la aplicación de los conocimientos adquiridos en su formación. Para esto, se espera que acoja y acompañe al estudiante en cada uno de los procesos, facilite la asignación de funciones y recursos para el cumplimiento de metas institucional-

les y requerimientos establecidos desde la carrera, entregar toda la información necesaria para orientar los ejes de intervención, evaluar en cuatro oportunidades los desempeños transversales[3] y mantener una comunicación permanente y fluida con el/la estudiante y su supervisor docente.

En síntesis, la práctica en la carrera está enmarcado en formar al estudiante de pregrado en el proceso metodológico de la intervención tradicional en Trabajo Social (diagnóstico- planificación y ejecución y evaluación), en donde la institución en alianza y la supervisión docente, es clave para el monitoreo y temporalidad de estos procesos, dado que el calendario académico de la Universidad fija las semanas tentativas para el cumplimiento de dichas etapas. Sin embargo, la pandemia no solo afectó la variable tiempo, sino que también, tensionó el rol de la institución, las formas de supervisión, la forma de instalación en el contexto institucional y por, sobre todo, la planificación del proceso de intervención en esa nueva realidad en crisis.

4. Readecuación por pandemia en la gestión del sistema formativo de la práctica profesional

La propuesta de práctica descrita anteriormente debió ser repensada durante el período de pandemia, puesto que la inserción de estudiantes no sería posible sin adecuarse a las nuevas necesidades de las instituciones colaboradoras y del contexto sociosanitario, a las nuevas formas de relación interdigital y la discusión ética de la inserción de trabajadores sociales en formación en período de pandemia.

4.1 La inserción de los y las estudiantes

En primera instancia, las prácticas profesionales de los y las estudiantes de Trabajo Social de la USS, se pensó a partir de un *modelo emergente de intervención*, sin considerar la presencialidad convencional, es decir, sin la inserción explícita de éstos/as en las instituciones. Lo anterior implicó una transmutación respecto del rol de los y las supervisores/as docentes siendo ellos y ellas los y las llamados/as a brindar el soporte de análisis de si-

3 Habilidades y competencias de carácter transversal, a nivel: teórico práctico, actitudinal y relacional que el/la estudiante es capaz de desplegar para la consecución de sus objetivos y resultados de aprendizajes.

tuaciones problema para el desarrollo de las diferentes prácticas. Lo anterior, a partir de la identificación de un problema de intervención social, cuya aproximación se iniciaría de modo exploratorio-reflexivo, para luego avanzar en el desarrollo de las etapas metodológico-interventivas y la elaboración de los productos definidos para cada una de éstas. Este nuevo contexto, nos desplazó desde la lógica de intervención en un centro de práctica (institución totalizadora) a la del supervisor docente como guía en torno a un problema de intervención social. A su vez, se definió la necesidad de supervisión y monitoreo del proceso de prácticas, desde las Coordinaciones Académicas[4] de las mismas y las Secretarías de Estudio[3]. Otra medida prevista, fue la mantención de la Comisión de Práctica Profesional[5], como espacio de reflexión y apoyo.

La base de este planteamiento se sustentaba en la diferenciación respecto de los ámbitos de intervención directa o indirecta en los que el Trabajo Social puede desarrollar su labor, considerando que "las intervenciones directas son las que se dirigen al usuario en una relación frente a frente. Éste, entonces, está presente y es actor, tanto como el Trabajador Social" (De Robertis, 2006, p.205).

> Poco importa que sea una persona, una familia o un grupo: está allí, en relación directa con un Trabajador Social. Debido a ello, sufre la influencia de esta relación y, por el juego de relaciones recíprocas, el Trabajador Social también recibe (¿sufre?) influencias. Usuario-Trabajador Social se encuentran así, juntos, comprometidos en un proceso que los modificará a los dos y que introducirá cambios tanto en uno como en el otro (De Robertis, 2006, p.205).

La autora refiere también a la intervención social indirecta señalando algunos de sus atributos y poniendo el acento en la ausencia de presencialidad del sujeto con el que se interviene,

> (...) [Por su parte, en las intervenciones indirectas] los diferentes tipos de intervención (...) son los que realiza el Traba-

4 Rol desempeñado por un profesional del Trabajo Social, que ejerce funciones académicas, administrativas y de gestión social para la implementación de las prácticas profesionales.

5 Profesional Trabajador Social, Académico de la carrera, que desempeña funciones de gestión y programación de asignaturas y de los procesos de formación práctica.

> jador Social fuera de la relación personal con el usuario. Se trata de acciones que el Trabajador Social lleva a cabo a fin de organizar su trabajo, planificar acciones que se realizarán más tarde con el usuario y, también, acciones en beneficio de éste, pero sin su participación activa y directa. El Trabajador Social es entonces actor para el usuario (De Robertis, 2006, p.251).

Si bien, este tipo de clasificaciones para autoras como Vélez (2003) se consideran positivistas e ingenuas, lo cierto es que tanto la lógica formativa como operativa de la profesión transitan por esas vías. Sin embargo, en esta primera propuesta se nos presentan dos obstáculos, el primero ético y el segundo formativo. El primero, alusivo a que el concentrar una práctica sin alianza institucional nos podía llevar a una sobre intervención en algunos contextos y también una propuesta de trabajo inequitativa para el estudiante, al no estar resguardado por un soporte institucional. Por otro lado, en el obstáculo formativo, la dificultad surge desde las expectativas y el imaginario estudiantil sobre la formación práctica, la intervención indirecta se vuelve difusa y poco verosímil, dado que prima la necesidad de contacto directo con un usuario para que sientan el desarrollo de un proceso de intervención social. Por tanto, cuando esta propuesta fue socializada a las y los estudiantes, en principio es resistida y puesta en cuestión,

> Para los estudiantes, la práctica profesional es un proceso de aprendizaje activo, de creación y transformación de experiencias en conocimiento profesional, durante la cual experimentan situaciones del mundo real, desarrollan habilidades prácticas, integran la teoría con la experiencia y ponen a prueba su capacidad para ser trabajadores sociales. (Quiang y Anne como se citó en Concha-Toro, et al., 2020, p.7).

Lo anterior implicó, nuevamente, repensar las posibilidades de mediación entre la formación práctica de los y las estudiantes en un contexto tensionado por una crisis sociosanitaria, con sus propios intereses y el debido resguardo de las condiciones necesarias para garantizar sus aprendizajes. Al respecto, se propuso posponer el inicio del proceso de práctica a la espera de mayor seguridad en

las condiciones operativas, a partir de los lineamientos del Ministerio de Salud y de la Universidad. Finalmente - y tras el registro de instituciones de práctica que retoman su funcionamiento de forma telemática y acceden a la incorporación de estudiantes en práctica en esta modalidad - se procede a realizar los ajustes necesarios, definidos transitoriamente para su funcionamiento, definiéndose la actividad práctica de la siguiente manera,

> Actividad curricular de término de carrera de carácter obligatoria y de régimen semestral, que contempla dos semestres académicos: Práctica Profesional I y Práctica Profesional II. Corresponde a su vez a una instancia integradora de experiencias teórico-prácticas, ética y metodológicamente fundadas. La intervención profesional proyectada en la Práctica Profesional debe ser asumida por cada estudiante como una exigencia formativa de responsabilidad individual, que deberá materializarse en un área de intervención específica, previamente seleccionada, destinada a proporcionar a los y las estudiantes una efectiva y oportuna habilitación profesional. Los/as estudiantes se vincularán y participarán de manera sistemática, en un proyecto institucional en modalidad remota bajo la supervisión a distancia de un/a docente Trabajador Social de la Carrera y la supervisión remota de un/a Trabajador/a Social de la Institución (Facultad de Psicología, 2020, p.3).

4.2. El problema de intervención, las etapas de ejecución y temporalidad

Otro punto relevante en la discusión fue respecto del problema de intervención. Con ello, se discutió en base a tres interrogantes ¿Cuáles son los problemas sociales que se abordarán en el ejercicio de la práctica profesional?, ¿Será posible transitar linealmente en las etapas de intervención esperadas en el plan regular de prácticas?, ¿Es posible ajustar el calendario académico para no afectar la totalidad de horas mínimas esperadas para la habilitación profesional de trabajadores sociales de la USS?

Frente a la primera pregunta, las reflexiones apuntan a descongestionar el ámbito de la salud. En la historia de las prácticas profesionales de Trabajo Social de la USS, los centros de salud, como

Hospitales, CECOF, CESFAM y Centros de atención psiquiátricos ocupaban más del 50% de los centros de práctica. Con la pandemia, el vínculo con Campos Clínicos de la Universidad redujo la oferta de práctica en esa línea, concentrando sus cupos en prácticas del área de la salud y buscando no exponer a la población estudiantil no vacunada a los riesgos del contagio.

Otro ámbito de trabajo que se redujo no en su totalidad, pero significativamente, fue el trabajo con organizaciones de SENAME, Mejor Niñez o colaboradores. Aludiendo particularmente a, primero, la dificultad para monitorear un proceso de intervención de alta complejidad desde la no presencialidad y, segundo, las dificultades para generar un proceso de intervención óptimo con población en su mayoría no voluntaria desde lo telemático. Por tanto, esta línea continuó un trabajo solo con aquellas instituciones donde se podía prever un mayor control desde la coordinación de prácticas.

Ahora bien, los espacios que fueron concentrando mayor cantidad de prácticas fueron colegios mayoritariamente públicos y fundaciones. Los primeros se justifican porque el acompañamiento psicosocial requirió mayor personalización, por fenómenos relacionados al confinamiento y la proliferación de fenómenos complejos en la esfera familiar como violencia doméstica, estrés y problemáticas alusivas a la salud mental de estudiantes o miembros de sus familias. En estos casos las duplas de equipos Subvención Escolar Preferencial (SEP), se transformaron en pieza clave para la supervisión del alumno en práctica.

Por otro lado, las fundaciones permitieron la inserción de estudiantes en práctica profesional, trabajando una diversidad amplia de temas, desde medio ambiente, pobreza, migración, etc. En esa línea, los principales trabajos de intervención se concretaron en la línea de concientización y/o visibilización de problemáticas, gestión y acompañamiento psicosocial a nivel familiar, pero mayoritariamente comunitario.

De igual modo, otra de las tensiones debatidas durante este escenario, fue el resguardo del proceso metodológico de la intervención, las que se tensionaron por las nuevas necesidades en los contextos de intervención en medio de la crisis y por otra parte, el ajuste administrativo de las horas de práctica, lo que significó el

recorte de 36 a 24 semanas, con un aumento de horas diarias de 22 a 30 horas semanales para no afectar la cantidad total propuesta en el plan de estudios.

Respecto del proceso metodológico, efectivamente se tensionó su progresividad lineal, no solo por la reducción de semanas, lo que conllevó a acortar algunos procesos, sino que también por las características de los fenómenos sociales que emergieron en pandemia. Por ejemplo, el espacio de diagnóstico debió optimizarse con antecedentes ya recopilados, promoviendo estrategias remotas y telefónicas para el levantamiento de información. En esa misma línea, la concreción de un problema de intervención realista con los medios y recursos disponibles se transformó en uno de los criterios más importantes en la configuración del plan de intervención, la ejecución y posterior evaluación (Martínez y Rodríguez, 2021; Villarroel et al 2021; González, 2021).

4.3. La autodisciplina y el rol de la institución formadora del estudiante.

Uno de los grandes retos en la actividad formadora telemática fue la autodisciplina, ya que sabemos que en contextos presenciales o no presenciales el cumplimiento de las metas está determinado, en parte, por el perfil del estudiante y, por otra, por el monitoreo que los supervisores institucionales realizan a dicha función.

Si bien, la supervisión desde la institución se siguió realizando por Trabajadores Sociales vía telemática, nos enfrentamos a obstáculos generalizados, como: la adaptación reciente de los profesionales al nuevo sistema de trabajo, la demanda tripartita en el contexto de crisis sanitaria (usuarios, pandemia, hogar) y demanda de atención incrementadas hizo que este escenario fuera repensado con lógicas distintas a la habitual.

Un primer cambio desencadenó la reestructuración de rúbricas evaluativas de los supervisores de terreno, dado que lo telemático dificultó la observación de habilidades que el supervisor podía reconocer en el practicante, resguardándose en el instrumento solo aquellas competencias transversales posibles de corroborar.

Junto con lo anterior, la labor de monitorear el cumplimiento de actividades debió ser apoyada permanentemente por el supervisor docente, figura que fue clave en el progreso de la interven-

ción, no solo en la esfera disciplinar, sino que además en el ámbito relacional y emocional, lo que significó para él prácticamente desarrollar un proceso de formación atípico hasta ahora en el plan de estudios. Esto se materializó en que los docentes supervisores tuvieron que ocupar vías telemáticas de comunicación frecuentes con sus estudiantes e instituciones, además de potenciar la evaluación más subjetiva del desempeño de sus supervisados.

5. Tensiones, resoluciones y desafíos en la implementación de prácticas de habilitación profesional en el contexto de pandemia

A continuación, se desarrollará una síntesis de las principales dificultades y resoluciones enfrentadas por el equipo académico de la carrera de Trabajo Social USS, en su esfuerzo por mantener e implementar procesos de habilitación profesional en el marco de la pandemia COVID-19.

En el proceso se destaca la importancia del rol del supervisor docente como un facilitador hacia los estudiantes en práctica, debiendo acompañar, apoyar y fortalecer sus compromisos éticos, el desarrollo de habilidades y la importancia del autocuidado, incluidos los resguardos para una adecuada salud mental. Asimismo, cumplen un rol de modelador, debiendo orientar en la organización de los tiempos, equilibrando las horas directas e indirectas vinculadas al compromiso con las Instituciones y guiando la toma de decisiones teóricas y metodológicas en la intervención. Por otro lado, cumplen también un rol interlocutor entre los estudiantes, la Universidad y los Centros de Práctica, con el fin de mantener contacto permanente con los actores involucrados. De este modo, se fortalece el desarrollo formativo de las y los estudiantes.

La supervisión docente constituye un espacio de confianza entre estudiantes, docentes y supervisores. Así entonces, la instancia permite enfrentar situaciones emergentes durante el proceso formativo y vital individual (afectado por el COVID-19 en muchos casos), donde el apoyo emocional trasciende el espacio formativo, invitando a las y los docentes a asumir un rol contenedor, incluso fuera del espacio académico. De este modo, la pandemia se transformó en un agente estresor que dificulta aún más la multiplicidad de roles que las y los estudiantes de la carrera ya desempeña-

ban, entre los que se destacan el rol de trabajador/sostenedor y de padres, madres y/o cuidadores. Todo lo anterior invita a ejercer un rol supervisor flexible y adaptable a las demandas y necesidades del colectivo de estudiantes, pero cautelando el cumplimiento de requisitos académicos y los resultados de aprendizaje previstos en el proceso de formación práctica.

Pese a las consideraciones y flexibilidades enunciadas, el proceso de práctica no estuvo exento de dificultades. Se puede decir que la internalización de la *cultura laboral* (puntualidad, oportunidad en el reporte, compatibilizar el proceso de práctica con otras actividades personales sin afectar la formación) fue un proceso que requirió permanente vigilancia. Como no existió la posibilidad de controlar; por ejemplo, asistencia (hora de entrada y salida); el trabajo y la supervisión remota, instalado en el contexto de pandemia desvirtuó la flexibilidad propia que cada equipo de trabajo siempre mantiene, por lo cual se requirió, en bastantes casos, el reencuadre permanente para ajustar el comportamiento de las y los estudiantes al ejercicio profesional. Otra dificultad en el proceso formativo se relaciona con la interacción virtual en el proceso de las prácticas.

Desde un punto de vista normativo, podría señalarse que en muchas instancias las y los estudiantes se conectan – pero bajo el argumento de las complicaciones con el internet – mantienen cámara y video apagado. Esto dificulta seriamente la posibilidad de detectar su conexión efectiva, quienes pueden aparecer conectados, pero en realidad pueden estar en la realización de otras actividades que no formen parte del proceso de supervisión de práctica. Ahora bien; es importante señalar, además, que existen brechas económicas entre algunos de nuestros estudiantes. En este sentido, hay quienes pueden acceder a adecuados equipos tecnológicos y de conectividad a internet. Cuando esto ocurre, la supervisión y la reflexión se dan sin mayores dificultades.

En general, las plataformas provistas por la Universidad son adecuadas y siempre existe la posibilidad de conectarse a través de otras aplicaciones de más fácil acceso y estabilidad. Pero también es cierto, que un número no menor de estudiantes tiene alta disposición para participar de las instancias de supervisión, pero sus condiciones materiales/tecnológicas lo dificultan. Es así como el rol ejercido por el supervisor docente transita hacia un acompañamiento reflexivo y dialógico del proceso, favoreciendo

la supervisión individual por sobre la grupal/colectiva, rescatando el imaginario experiencial y simbólico del estudiante, en tanto sujeto que interviene, que conlleva a la articulación entre la responsabilidad del aprendizaje disciplinar, la relación con el sujeto intervenido y las urgencias de la crisis sociosanitaria.

En torno a la relación entre el supervisor docente respecto del supervisor institucional, esta se ve favorecida con el uso de medios de comunicación digital, que permite resolver de manera expedita las dificultades emergentes, facilita el reporte oportuno del trabajo realizado y las dificultades en su ejecución; y además inhibe la barrera contextual para la realización de la *supervisión en terreno*[6]. También se puede destacar el aumento de la participación en reuniones de coordinación convocadas por la carrera debido a la posibilidad de conexión remota, pero sincrónica.

Respecto al vínculo institucional entre la carrera de Trabajo Social y las instituciones colaboradoras de práctica, se rescata la flexibilidad para adecuar sus procesos y recursos a las nuevas demandas del contexto de trabajo remoto. Esto permitió la inserción telemática de estudiantes, el acompañamiento virtual del *supervisor en terreno* y del docente supervisor y la adaptación de los programas de asignatura, manteniendo los contenidos necesarios para alcanzar los resultados de aprendizajes previstos por el programa de asignatura de la práctica. Dicho de otra forma, las instituciones colaboradoras transitan de la presencialidad hacia la virtualidad, sin disminuir la profesionalidad de sus acciones y sobre sus responsabilidades, por tanto, mantienen el rigor y la expectativa de desempeño profesional respecto de las y los estudiantes que se les asignan.

Un último elemento que destacar se relaciona con la detección de síntomas ansiosos y de estrés que estarían afectando la salud mental y el desempeño de las y los estudiantes. Este tipo de problemas habitualmente son de común detección en el contexto presencial, sin embargo, desde la supervisión telemática las posibilidades de identificar estos cuadros y acompañar el proceso, se dificulta. La figura del docente supervisor no pudo constituirse en un referente de apoyo emocional fuera de la *supervisión en*

6 Ahora se puede realizar la reunión de supervisión con la institución colaboradora en el proceso de práctica, sin la absoluta necesidad de presencialidad en el ejercicio de supervisión.

aula (considerando que fue telemática). En este sentido, las instituciones de educación no pueden soslayar su responsabilidad en la salud mental de sus estudiantes, fue así, como la USS dispuso recursos humanos especializados y sus plataformas, para brindar atención a una creciente demanda. Tal como lo indica Cobo, Vega y García (2020), son fundamentales las consideraciones institucionales sobre la salud mental en estudiantes universitarios durante la pandemia COVID-19, no sólo en el marco de la coherencia con la misión de carreras como Trabajo Social y otras afines, sino también el marco de la responsabilidad social universitaria expuesta por Vallaeys (2014), dado el problema de salud mental inminente en las y los estudiantes y comunidad universitaria en el contexto de pandemia, cuyas consecuencias psicopatológicas asociadas a catástrofes y desastres, están en general relacionada a cuadros de estrés postraumático (Cano et al., 2004).

6. Tensiones en los resultados de aprendizajes a evaluar en contexto de práctica en pandemia.

Respecto A las definiciones curriculares de la carrera de Trabajo Social en la USS, el principio rector de la profesión es el valor del ser humano en resguardo de sus derechos fundamentales (Reyes, Hasse y Silva, 2020), sustentando su labor formativa en su sello valórico, basado en el Humanismo Cristiano, lo que se ve reflejado en la definición del ´perfil del egresado´ y que es coherente con las habilidades, conocimientos y prácticas necesarias para enfrentarse al desafío declarado, que es velar por los principios de los derechos humanos y la justicia social (USS, 2021).

Respecto al perfil del egreso recién declarado, se establecen resultados de aprendizaje por cada asignatura, donde los alusivos al ejercicio de la práctica de habilitación profesional son los más tensionados por el contexto de teletrabajo en pandemia. A saber; los resultados de aprendizaje generales para la práctica profesional I y práctica profesional II son los siguientes:

1. Desarrolla un proceso de intervención social, a partir de un diagnóstico y propuesta de plan de intervención, incorporando el análisis de los elementos contextuales del/ los problemas sociales y llevando a cabo un quehacer eficiente, responsable, ética, teórica y metodológicamente

fundado, que le permita tomar decisiones significativas para el desarrollo de sus intervenciones (USS, 2020a, p.3).

2. Desarrolla un proceso de intervención social, a partir de la ejecución y evaluación de su estrategia de intervención, incorporando los elementos teóricos y metodológicos que resulten pertinentes en función del contexto particular en que se ejecuta su proceso de práctica y llevando a cabo un quehacer eficiente, responsable, ética, teórica y metodológicamente fundado, que le permita tomar decisiones significativas que contribuyan al bienestar de las personas (USS, 2020b, p.3).

Tales resultados son complicados de evaluar de manera íntegra, ya que cambia la forma en que se estaba acostumbrado a ejecutar las prácticas, sobre todo en algunas áreas de la evaluación de desempeño, tales como la ejecución directa de actividades prácticas; la identificación de objetos de intervención social provenientes desde el contacto con la realidad social física; el análisis crítico de la realidad social basados en evidencia investigativa y empírica, las políticas sociales y el propio desempeño en el ejercicio de la intervención social práctica.

Sobre el resultado de aprendizaje de práctica profesional I, se puede señalar que, la principal dificultad se encuentra en la correcta construcción de un objeto de intervención social, amparado en la labor de la institución colaboradora del proceso formativo. Cabe destacar que esta situación es generalizada en el colectivo de estudiantes de Trabajo Social, sin embargo, se agudiza en el marco de la pandemia COVID-19. Esta situación encuentra respuesta en lo siguiente: La primera, dice relación con el imaginario de intervención directa ejecutada por nuestra profesión, donde la noción de práctica se asimila a la idea de kinesis planteada por Saavedra (2015), con primacía del contacto cara a cara con el usuario y la movilización de recursos materiales y económicos, sin mediar mayor proceso de revisión documental de evidencia empírica, del componente reflexivo y crítico sobre la realidad social. La segunda dificultad surge debido a las restricciones de movilidad que impuso la pandemia.

Esta restricción, impidió no solo el contacto directo con los sujetos de intervención, sino que también negó la posibilidad de

inserción situada de los estudiantes en el referente institucional que lo acoge como centro de práctica. Sumadas estas dos dificultades, la elaboración de objetos de intervención social por parte de los estudiantes fue un resultado de aprendizaje de difícil consecución.

Sobre el resultado de aprendizaje de práctica profesional II, donde el componente central es la ejecución y evaluación de un proceso de intervención social, las ya referidas restricciones de movilidad se repiten como el principal obstaculizador del proceso. Por esto, una labor relevante fue reforzar que la intervención social posee expresiones que trascienden el componente directo, donde la idea de *lo social* no puede reducirse a la corporalidad y la relación cara a cara (Vélez, 2003; Saavedra, 2015).

Por esto, la primera tarea docente fue enfatizar que la *intervención directa* es solo una forma en la que se expresan las posibilidades de intervención social que se plantea el Trabajo Social contemporáneo. Lo segundo es que nuestro actual sistema formativo de prácticas (caso, grupo, comunidad) – no permite capturar la complejidad situacional integrada que demandan los procesos de intervención en contexto pandémico. Esto implicó forzar la realidad para ajustarla a los indicadores establecidos en pautas y rúbricas, cuando en realidad debiese proceder en dirección contraria, esto es, la realidad social es prioridad; y lo instrumentos deben ser los suficientemente flexibles para hacernos cargo de las realidades situacionales que son objeto de nuestros procesos de intervención.

Otras condiciones que se enfrentaron se relacionan con la escasa alfabetización digital y la inequidad del acceso a los medios tecnológicos. Según datos de SUBTEL (2018), un 44% de los hogares del país no tiene conexión fija a Internet por considerar que el costo del servicio es muy elevado. Este dato es particularmente relevante, pues el perfil del estudiantado de Trabajo Social proviene de estratos sociales medios bajos, por tanto, en sus familias se expresan las brechas económicas que impiden el acceso a los medios tecnológicos y digitales que se requieren para enfrentar correctamente el proceso de formación profesional en medio de la pandemia. Por otra parte, la población usuaria del Trabajo Social, generalmente se concentra en los porcentajes más bajos a nivel socioeconómico. A esto se agrega que Chile un 28,9% de los hogares

se conecta sólo a través de teléfonos móviles, con una brecha digital que se profundiza en los sectores de menores ingresos y particularmente en población de adultos mayores (SUBTEL, 2018).

Lo señalado de manera precedente refleja cambios importantes en el abordaje del objeto de intervención, generando acciones en su mayoría conducentes a lo asistencial y a lo socioeducativo, esto último, con todos los obstáculos de lo telemático, generando un menor impacto social que en intervenciones presenciales. En consecuencia, se visualiza una pérdida del abordaje promocional, como resultado de las prioridades impuestas por la pandemia, las relaciones menos vinculares entre practicante y usuarios; y las dificultades para generar intervenciones que superen los límites de intervenciones microsociales.

Conclusiones

A continuación, se presentarán una síntesis de los aspectos analíticos centrales, de acuerdo con los tres ejes de reflexión propuestos en este documento.

En primer lugar, nos referiremos al eje *readecuación en la gestión del sistema formativo en las prácticas de habilitación profesional.* En este punto, se develan dificultades técnicas y administrativas de un sistema de práctica que está pensado para ejecutarse en base a la presencialidad de las y los estudiantes, de las y los docentes y de los supervisores en terreno. Además, la estructura de estos procesos, marcados por tiempos claramente establecidos, instrumentos que permiten *medir* el logro de resultados y que generan evidencias en torno a lo ejecutado, que no resultan pertinentes para el contexto de virtualidad que nos impuso la pandemia. Por ello, el equipo de académico de Trabajo Social USS avanzó en la flexibilización de sus instrumentos pedagógicos y administrativos, intentando cautelar la correcta ejecución de procesos que conducen al cumplimiento de resultados de aprendizajes previstos.

Esto permite evidenciar cierta rigidez en nuestros procesos formativos, no obstante, lo anterior, la capacidad reflexiva del equipo permitió flexibilizar y readecuar internamente la gestión e instalación de las prácticas, debiendo realizarse mediaciones entre las expectativas de los estudiantes, el desempeño profesional de docentes en esta nueva modalidad y la demanda de la universidad en torno a la formación.

Esto invita a mirar que, en eventos de crisis futuros, que nos puedan enfrentar a nuevas emergencias, debemos asumir la flexibilidad en lo técnico- pedagógico y temporalidad, dado que en estos contextos la imposibilidad de establecer un horario definido durante la jornada se trastoca producto de la conciliación de vida y trabajo, debiendo readecuar el logro de objetivos al menor tiempo posible (Miranda, 2020).

En segundo lugar, nos referimos a las *tensiones, resoluciones y desafíos en la implementación de las prácticas de habilitación profesional*. En este punto, lo primero que se debe destacar es la relevancia que posee el adecuado ejercicio del rol de supervisor docente. La capacidad que posea este profesional permitirá realizar las mediaciones necesarias y suficientes que permitan articular las necesidades de las y los estudiantes (académicas y emocionales), la expectativa del centro de práctica en torno al ejercicio profesional de las y los estudiantes; y rol formativo que desempeña la carrera de Trabajo Social y la Universidad. Hecha esta reflexión, es importante resaltar que el proceso de acompañamiento del supervisor fue realizado en todo momento con protagonismo en su función de contención, cumpliendo lo establecido en su definición, asegurándose un proceso de descubrimiento del otro, de su experiencia y su emocionalidad (Planella, 2008).

No obstante lo anterior, se hace imperativo avanzar en estrategias de soporte emocional en esta y futuras crisis, por tanto, creemos necesario avanzar en la definición de una figura de supervisor que en contextos de crisis pueda actuar como un ´paraguas´ socioemocional, lo que siguiendo a Bauman (2011), se puede dar incluso con la barrera de la proximidad física, pero con ciertas exigencias en el uso del lenguaje, en su transmisión y en la forma y métodos que son necesarios para su instalación.

En relación con esto, las principales mediaciones que realizaron los supervisores docentes se pueden sintetizar en los siguientes elementos:

1. La contención y la puesta en valor de la experiencia personal de las y los estudiantes, en un proceso de formación e intervención inédito debido a la pandemia.
2. El acompañamiento individual y personalizado como respuestas a las necesidades formativas que planteó la cri-

sis sociosanitaria; sin dejar de lado el trabajo en grupo como espacio de co-construcción de aprendizajes.

3. Lo dialógico y su articulación con la reflexión crítica.

En tercer y último lugar, nos referimos al desafío de responder al perfil de egreso de la carrera y a los resultados de aprendizaje previstos en el programa de asignatura de las prácticas de habilitación profesional. En la formación práctica del Trabajo Social, se expresa una permanente tensión, esta es: en los espacios institucionales que nos colaboran en la formación práctica, prima el *hacer* por sobre *reflexionar*. Este fenómeno se agudizó en el marco de la pandemia, dado que la contingencia demandaba intervenciones centradas en la asistencia, marcadas por la urgencia de la crisis. Así, el componente analítico y reflexivo estipulado en el programa de asignatura se tensionó. Ello requirió de un acompañamiento académico focalizado en la figura del supervisor docente, quien debió fortalecer procesos de análisis y reflexión que invitaran a los estudiantes a pensar(se) interventores sociales con capacidad de articular elementos teóricos, conceptuales, metodológicos y prácticos frente a las demandas situacionales que surgieron en medio de la pandemia. Así, buscamos fortalecer el componente dialéctico/crítico en la formación práctica de los estudiantes, sin embargo, este punto alcanza un cumplimiento medio, dado que la urgencia social y sanitaria determina responder constantemente a las urgencias, dejando en un segundo plano la planificación estratégica y analítica del proceso.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2011). *Ética Posmoderna. En busca de una moralidad en el mundo contemporáneo.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Cano, J., Gaía, F., Lupiani, M., Guillen, C., Roa, J. y Lupiani, N. (2004). *Consecuencias psicopatológicas de las catástrofes y desastres: el síndrome de estrés postraumático. Psiquis, 25,* 4-11.

Castañeda. P. (2014). *Propuestas Metodológicas para Trabajo Social en Intervención Social y Sistematización*. Santiago de Chile: Universidad de Valparaíso.

Cobo, R., Vega, A. y García, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la Salud Mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de Covid. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica, 9*(2), 277-284

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. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana,57*(1), 1-19.

Consejo General del Trabajo Social España (2020a). *Comunicación y redes sociales en un escenario de emergencia.* Recuperado de http://www.cgtrabajosocial.es/app/webroot/files/consejo/files/Comunicaci%C3%B3n%20y%20redes%20sociales.pdf

Consejo General del Trabajo Social España (2020b). *Recomendaciones del Consejo General del Trabajo Social para los Servicios Sociales ante la situación del COVID-19 y la postcrisis.* Recuperado de http://www.cgtrabajosocial.es/app/webroot/files/consejo/files/DEF%20Documento%20servicios%20sociales%20ante%20covid%2019-1-1.pdf

Consejo General del Trabajo Social España (2020c). *Trabajo Social con grupos en tiempos de pandemia* Recuperado de http://www.cgtrabajosocial.es/app/webroot/files/consejo/files/Documentos%20CGTS%20GRUPOS1.pdf

Cruz, Y., Gaitán, C. y Borda, Y. (2017). *Estudio del impacto de las prácticas académicas en el área educativa de los programas de Trabajo Social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y la Corporación Universitaria del Caribe CECAR, en el periodo 2012- 2014*. Bogotá D.C: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Cruz, Y., Gaitán, C., y Borda, Y. (2018). El trabajador social en formación (aprendiz), como sujeto de interés: Una propuesta sobre las finalidades curriculares de las prácticas académicas de los programas de trabajo social. *Azarbe, revista Internacional de Trabajo Social y bienestar,* (7), 25-35.

Deslauriers, J., y Pérez, J. (2004). El reto del conocimiento en la práctica del Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, *17*, 195-210.

De Robertis, C. (2006). *Metodología de la intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires: Editorial Lumen.

Facultad de Psicología. (2020). *Orientaciones para la implementación de práctica profesional I y II. Carrera de Trabajo Social.* Universidad San Sebastián.

Fantova, F. (2018). Construyendo la intervención social (2018). *Papeles del psicólogo, 39*(2), 81-88.

Federación Internacional de Trabajo Social. (2020). *Declaración y llamada de acción de la FITS LAC*. Recuperado de https://www.ifsw.org/declaracion-y-llamado-de-accion-de-la-fits-lac/

Grassi, E. (2007). Problemas de realismo y teoricismo en la investigación social y en el Trabajo Social. *Revista Katálysis*, *10*, 26-36.

González, G. (2021). Experiencia del curso de Práctica Profesional Supervisada de la carrera de Orientación desde la presencialidad remota, Universidad Nacional, Costa Rica durante el año 2020. *Revista Innovaciones Educativas*, *23*(35), 143-160.

Martínez, N., y Rodríguez, L. G. (2021). Buenas prácticas en tiempos de pandemia, caso material digital para la tutoría entre pares. *VinculaTégica*, *7*(2), 1060–1074.

Miranda, C. (2020). Servicio Social territorial en la ciudad metropolitana de Génova, Italia en Contextos de COVID-19. En Brito, S., Basualto, G., Gálvez, V. y Flores, R. (eds.), *Intervención Social y educativa en tiempos de pandemia* (pp.233-255). Santiago de Chile: Le Monde Diplomatique.

Montaño. C. (2011). La relación teoría-práctica en el servicio social. Desafíos para la superación de la fragmentación positivista y posmoderna. *Trabajo social UNAM*, (2), 56-85

Mussot, M. (2018). Intervención social en tiempos de neoliberalismo en América Latina. *Trabajo Social, 20*(2), 19-52.

Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de educación, 46*(5), 1-14

Peña, F. (1996). El concepto de práctica en la pedagogía y la didáctica. *Lúdica Pedagógica*, (2), 6-8.

Reyes, L., Hasse, V. y Silva, L. (2020). Educación en Derechos Humanos para el Trabajo Social: una mirada desde los estándares internacionales. *Prospectiva,* (30), 259-281.

Saavedra, J. (2015). Cuatro argumentos sobre el concepto de intervención social. *Cinta de moebio*, *53*, 135-146.

Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile (SUBTEL) (2018). *Brecha digital en Chile. Gobierno de Chile.* Recuperado de https://www.subtel.gob.cl/44-de-los-hogares-del-pais-no-tiene-conexion-fija-a-internet/

USS. (2020a). *Resolución de Vicerrectoría Académica N°P850-2020. Oficialización programa de asignatura. Asignatura práctica profesional I.* Santiago de Chile.

USS. (2020b). *Resolución de Vicerrectoría Académica N°P853-2020. Oficialización programa de asignatura. Asignatura práctica profesional II.* Santiago de Chile.

USS. (2021). *Perfil del Egresado de la Carrera de Trabajo Social*. Documento emitido en la Facultad de Psicología por la carreta de Trabajo Social, publicada en la página web de la USS.

Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 5*(12), 105-117.

Vélez, O. (2003). *Reconfigurando el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.

Villarroel, V., Pérez, C., Rojas-Barahona, Cr., y García, R. (2021). Educación remota en contexto de pandemia: caracterización del proceso educativo en las universidades chilenas. *Formación universitaria*, *14*(6), 65-76.

Zabalza, M. (2011). El Practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de educación*, (354), 21-43.

Zúñiga. R. (1992). Sobre el sistematizar. *Revista de Trabajo Social, 61*,19-29.

Capítulo II
Trabajo Social: herramientas de formación profesional para abordar la epidemia de sars-cov-2.

Herramientas socioeducativas de acompañamiento a los procesos interventivos de las prácticas profesionales de Trabajo Social y su configuración en contexto de pandemia.

Claudia Flores Rivas*
Universidad Autónoma de Chile

Sonia Brito Rodríguez**
Universidad Autónoma de Chile

Esteban Cofré Morales***
Universidad Autónoma de Chile

Karina Arias Díaz****
Universidad Autónoma de Chile

Resumen

El presente artículo tiene como propósito dar cuenta de la experiencia de las prácticas de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Chile sede Santiago, referida a las asignaturas de

* Magister Administración y Negocios, mención en recursos humanos (MBA), Universidad de Chile. Trabajadora Social, Universidad Tecnológica Metropolitana, Académica- Coordinadora de prácticas profesionales Universidad Autónoma de Chile. E- mail claudia.flores@uautonoma.cl

** Dra. Ciencias de la Educación, mención educación intercultural, Universidad de Santiago de Chile. Mg. Educación superior. Universidad Andrés Bello, Santiago Chile. Trabajadora social, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago Chile. Académica Investigadora, Escuela de Trabajo social, Universidad Autónoma de Chile. ORCID:0000- 0002- 1211-1125. E- Mail: sonia.brito@uautonoma.cl.

*** Doctorante en Trabajo Social, Universidad Alberto Hurtado. Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad (MaSS) Universidad de Chile. Trabajador Social, Universidad Alberto Hurtado. E-mail: ecofre@uchile.cl

**** Magíster en Trabajo social. Universidad Católica de Chile. Trabajadora Social, Universidad Católica de Chile. Secretaria académica Universidad Autónoma de Chile. Académica Investigadora, Escuela de Trabajo social, Universidad Autónoma de Chile. E- mail: Karina. Arias@uautonoma.cl.

Intervención Integrada (quinto año) y Taller Integrado de Intervención (tercer año) en contexto de crisis sociosanitaria por la pandemia de COVID-19. Para ello se realiza una revisión del proceso de intervención social a través de las herramientas de taller, el cuaderno de campo, el portafolio y las comunidades académicas en contexto situado, (institución- terreno) como espacio inédito de investigación intervención en modalidad remota. Para ello, se analiza lo experimentado en los años 2020 y 2021, a través de los documentos, evaluaciones, revisión de cuadernos de campo y diálogos entre asesores teóricos metodológicos. Los principales resultados permiten problematizar la investigación intervención en contextos situados, donde se tensionan y dinamizan la innovación, el pensamiento crítico y el trabajo social contemporáneo en contextos complejos y en perspectiva de la co-construcción de nuevas rutas interventivas.

Palabras clave: Prácticas en trabajo social, crisis sociosanitaria, contextos situados, innovación

Introducción

Las prácticas profesionales se constituyen en un eje central en la formación de trabajadoras/es sociales, puesto que, en ese lugar formativo se articula la disciplina y la praxis en un continuo de producción y creación de manera sustancial e inédita, donde los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales se potencian en perspectiva de aprehender la complejidad social, los contextos situados, los fenómenos sociales, las relaciones, los métodos y las aproximaciones interventivas.

En la carrera de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Chile, en específico desde la sede de El Llano en la ciudad de Santiago, se ha levantado un diseño curricular de formación centrado en las y los estudiantes, por tanto, se constituyen en protagonistas de sus aprendizajes, donde se movilizan las competencias, habilidades y destrezas necesarias, para abordar en el proceso, lo inconmensurable de su formación integral.

Desde los años 2020 a 2022, hemos experimentado como sociedad, humanidad y disciplina una crisis, sociosanitaria, ético política y humana sin precedentes, debido a la pandemia del CO-

VID-19, lo que ha desafiado a las entidades universitarias, a las escuelas, a las disciplinas, a los y las académicos/as, al mundo de las instituciones y del terreno a realizar una revisión profunda de sus procedimientos, metodologías y aproximaciones a la intervención social.

Un aspecto transversal en estos años de pandemia ha sido el miedo y la incertidumbre, puesto que, hasta inicios del año 2021 no existían vacunas y el temor era al contagio y a la muerte. Recién en febrero del año 2021 se comienza la inoculación con diversas vacunas con todos los temores, aprehensiones e inseguridades por lo desconocido. Transitar la vida en pandemia ha significado decisiones para abordar lo educativo en diversas esferas, a través del ministerio de salud, el ministerio de educación, los gremios, colegios profesionales y las organizaciones sociales.

Es así, como el ámbito de la formación se vio tensionado y demandado por el confinamiento, la distancia social y física que impedía la presencialidad y, por tanto, las interacciones cara a cara, lo que debió modificarse a través de plataformas virtuales.

En la carrera de Trabajo Social de la Universidad Autónoma (TSUA), las prácticas profesionales se constituyen en tres ámbitos: El taller, la institución (contexto situado) y el terreno. Estos tres ambientes se vinculan desde una recursividad que se retroalimenta en escalada y que exige a los actores/as que participan en un proceso de compromisos, conocimientos y saber hacer en un mundo altamente complejo y demandante.

El objetivo del manuscrito es analizar las prácticas de intervención de la asignatura de Taller integrado de intervención I y II, y taller de intervención Integrada I y II (tercer y quinto año respectivamente) de los años 2020 y 2021, a través de los documentos, evaluaciones, revisión de cuadernos de campo y diálogos entre asesores teóricos metodológicos.

Se han levantado investigaciones referidas a problematizar las prácticas de intervención social de Trabajo Social durante la pandemia (Rubio et al., 2022) y sus actuaciones profesionales en contexto de COVID- 19 (Ornelas, 2022), lo que ha demandado desafíos para la formación de las y los trabajadoras/es sociales en un contexto de incertidumbre (Mejías y Velásquez, 2021; García-Planas y Taberna, 2021; Boschetti et al., 2020). Del mismo

modo, pensar y actuar las prácticas de intervención social en contexto de virtualidad ha significado un reto, lo que ha requerido trasladar al espacio de presencialidad virtual, cuestiones que por definición ha sido presencial y en el territorio. Esto ha significado una reorganización y cambio profundo tanto en la docencia, como en la configuración de innovaciones para responder situadamente a la crisis sociosanitaria, considerando que el cambio, "más sustancial es el de pasar de la docencia presencial a la enseñanza -aprendizaje online, lo que requiere una serie de adecuaciones asignatura" (García-Planas y Taberna, 2021, p. 177). En ese sentido las tecnologías han sido una herramienta eficiente para enfrentar la crisis (Ferrada-Bustamante et al., 2021) y seguir avanzando o sosteniendo la formación de profesionales del Trabajo Social en situación de confinamiento y cuarentenas, sobre todo en el 2020 y 2021 donde se estaba observando el comportamiento inmunológico de diversas vacunas.

En ese contexto complejo e incierto se ha debido deconstruir-construir ambientes de enseñanza aprendizaje que además consideren la intervención social. Este desafío afectó al centro de nuestro quehacer, la configuración de propuestas interventivas intermedias y profesionales, puesto que requiere de la inserción de las y los estudiantes en instituciones (contextos situados), cuestión que se resolvió accediendo a las instituciones y a los acompañamientos de estudiantes en formato online con toda la complejidad estructural y funcional que esto implica.

Una herramienta central lo constituyen los equipos académicos quienes supervisan los procesos de diseño e implementación de propuestas de intervención y aportan desde su capacidad resiliente y las y los estudiantes quienes los interpelan por una formación de calidad. Entendiendo la supervisión académica "como una herramienta pedagógica que se construye en una zona de interfaz entre teoría, método y práctica para la enseñanza–aprendizaje del rol del trabajador social" (Puig-Cruells, 2020, p. 66). Entonces la supervisión en contexto de pandemia debió asumirse a pesar de las complejidades tanto de las y los estudiantes, como de los contextos situados. Para ello, se debió incrementar las destrezas y habilidades comunicacionales, siendo la escucha y la voz dos capacidades que se amplificaron (Brito et al., 2020). En medio de estos avatares se levanta una pedagogía del encuentro y del acompañamiento que permite pensar-actuar- sentir más allá de

las metodologías educativas clásicas, puesto que se debió innovar y crear colocando el dialogo como parte sustancial del proceso formativo

Esta nueva realidad ha permanecido por 31 meses (a octubre 2022), si bien hoy se ha retornado a la presencialidad y se han levantado las cuarentenas, los aforos, el uso de mascarillas entre otros, sabemos que las pandemias se terminan por decretos, sin embargo, los estragos de esta epidemia permanecen, puesto que los miedos se han encarnado en las vidas de las personas.

La metodología utilizada para la realización del escrito es la narrativa de la experiencia de práctica en tiempo de pandemia a modo de ensayo académico, para ello, se realiza la revisión y traducción de los Syllabus de las asignaturas del Taller Integrado de Intervención I y II e Intervención Integrada I y II, constituyéndose en herramientas que articulan como columna vertebral lo académico con el campo profesional, del asimismo, se revisa el cuaderno de campo como una herramienta de búsqueda, síntesis y de memoria que permite recuperar las acciones, las metodologías y las propuestas de intervención de las y los estudiantes. Del mismo modo, se realiza una consulta a académicos/as, respecto de sus experiencias como asesores teóricos y metodológicos en contexto de COVID-19. Las comunidades académicas como una herramienta de acompañamiento en docentes y como una instancia de aprendizaje colectivo y de co-construcción de los talleres, metodologías, evaluaciones y propuestas pedagógicas inéditas que permiten aprendizajes recursivos y sinérgicos.

El presente artículo se divide en 5 acápites: Pandemia por COVID-19 y formación profesional. Algunas aproximaciones; el taller como un espacio de aprendizaje colaborativo y de construcción situada en contexto de crisis socio sanitaria; Aprendizaje significativo en situación COVID-19: Las Comunidades Académicas (CCAA), el Cuaderno de Campo y el Portafolio; El contexto situado (institución- terreno) como espacio inédito de investigación investigación-intervención en modalidad remota y las conclusiones.

1. Pandemia por COVID-19 y formación profesional. Algunas aproximaciones

En el contexto del COVID-19 la formación profesional, las prácticas profesionales, las estrategias de aproximación a las ins-

tituciones (contextos situados), los fenómenos sociales en pandemia, el cuaderno de campo, el taller como espacio de aprendizaje innovador y de acompañamiento académico se resignifican. Del mismo modo el territorio, como el espacio donde las y los estudiantes despliegan su práctica profesional, en contexto de COVID, se modificó debiendo realizarse una presencialidad virtual, con encuentros online con sujetas/os y grupos. Por otro lado, el taller como un espacio de aprendizaje académico formador de personas y habilitador de posibilidades y procesos formativos en contexto de pandemia se potencia como un ámbito central para el acompañamiento de personas.

Desde la academia y la formación de profesionales trabajadores sociales la tarea también es ardua, puesto que se debe realizar una aproximación a las prácticas profesionales de manera virtual, es decir el acompañar personas y procesos a través de un aparato tecnológico, considerando diversas realidades tales como pérdidas de empleo, fallecimiento de familiares, viviendas no adaptadas para la virtualidad, entornos de hacinamiento y mala conectividad. En esas condiciones de emergencia debió realizarse la docencia y acompañamiento a las y los estudiantes, mediado muchas veces por el miedo, la desesperanza y la incredulidad de la situación extrema de salud, cuestión que fue el centro y el foco que atravesaba toda reflexión y acción. De ese modo se levanta una pedagogía del acompañamiento que trasciende la pantalla y se instala en la mediación individual y grupal diferenciada de acuerdo con la especificidad de cada estudiante. En ese sentido, se tensiona el currículum para llevar adelante un proceso complejo para un aprendizaje situado, integral, teórico, procedimental y sobre todo actitudinal, considerando como aspecto relevante la "integración en el currículum transversal de estos aprendizajes que permite afianzar un conjunto de complementos teórico-prácticos, empírico-exploratorios" (Navarro Pérez y Botija Yagüe, 2016, p. 87).

Para ello, en el caso de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Chile, sede Santiago, se activa la vinculación con las instituciones y se comienza a trabajar en una modalidad remota, constituyéndose en un apoyo efectivo a las profesionales trabajadoras/es sociales que también están buscando mecanismos para dar respuesta a la multiplicidad de demandas que emergen producto de la pandemia, considerando además el confinamiento por cuarentena.

2. El taller como un espacio de aprendizaje colaborativo y de construcción situada en contexto de crisis sociosanitaria.

Durante el 2020 la humanidad por completo se vio estremecida con la pandemia por COVID-19, una crisis sanitaria que lo cambió todo, generó y continúa provocando múltiples consecuencias en los diversos ámbitos de la sociedad.

El microespacio relativo al taller de acompañamiento de los procesos prácticos fue una instancia de reproducción de la crisis humana global en la que tanto estudiantes como docentes y sus familias se vieron enfrentados a la enfermedad, a la cercana posibilidad de muerte o la pérdida efectiva de familiares y personas significativas en el difícil contexto de distanciamiento físico, social y la imposibilidad de despedida.

En este escenario, el taller de intervención, que habitualmente ha sido un lugar de acompañamiento teórico y metodológico de procesos de intervención/investigación para los/as estudiantes en práctica, debió redireccionarse y, sin perder su foco en el asesoramiento técnico, configurarse en una instancia de acogida, contención, aprendizaje a partir de la crisis y fuertemente mediado e influido por una emocionalidad latente y cambiante en el que el miedo, la incertidumbre, la ira, la desilusión, la frustración, la fragilidad y la desesperanza se constituyeron en un integrante más del contexto educativo pandémico.

Un hito importante en este proceso fue el quiebre de las expectativas que vivenciaron los/as estudiantes respecto de la realización, ya sea de la primera experiencia práctica formal de la carrera para estudiantes de 3er año, como la instancia de práctica profesional de los estudiantes de 5to año, ad-portas de su egreso y titulación. Un quiebre de expectativas que se fusionó con una profunda frustración por la imposibilidad de realizar las prácticas de manera presencial, en terreno, en el contexto situado, cara a cara con los sujetos/as de intervención y llegando incluso a cuestionar el quehacer del Trabajo Social y su pertinencia en la realización de intervenciones a distancia, las prácticas mediadas por aparatos tecnológicos como medio de comunicación, contacto y vínculo en los diversos escenarios sociales por medio de pantallas o auriculares.

A medida que fue avanzando el proceso, los y las estudiantes pudieron notar la necesidad imperante de adaptación y ajustes

en los medios por los cuales se realiza la intervención, lo que permitió hacer frente a las consecuencias que estaba ocasionando la pandemia a nivel social, familiar, emocional, económico, relacional, educativo, entre otros muchos efectos. En este sentido se aprecia un cambio paradigmático en lo referente a la relación y vínculo directo o cara a cara con los sujetos de intervención y con los contextos situados de manera presencial, constatando una discontinuidad respecto de la forma de entender la intervención social.

Se incorporan, así, otros mecanismos y abordajes en los procesos de intervención social, donde no necesariamente está el cuerpo del o la profesional ni de los/as sujetos de intervención en un mismo tiempo y espacio, surge el requerimiento de ampliar o agudizar el uso de los sentidos, la voz, el lenguaje, la escucha; capacidades comunicativas que demandaron una docencia que considere y enfatice esas competencias y habilidades actitudinales que se tornaron esenciales para el desarrollo integral de personas que están desplegando procesos de investigación/intervención social y para este nuevo abordaje. Habilidades que se requirieron incluso en una mayor magnitud que las habilidades procedimentales.

Un aspecto importante y muy presente en este contexto, refiere a la capacidad de adaptación y cambio/transformación que se experimentó desde la docencia para asumir estos retos de manera acelerada con calidad y pertinencia, realizando un ejercicio pedagógico recursivo y sinérgico entre enseñanza y aprendizaje en que, en la medida que enseño, aprendo otras didácticas.

De la mano de lo anterior, la Universidad rápidamente generó dispositivos de apoyo, plataformas, formas de planificar flexibles, situadas y de construcción colectiva como los Syllabus, los cuales se elaboraron considerando las voces de los diferentes académicos involucrados en la asignatura. Asimismo, se proporcionó dispositivos de conexión a internet y aparatos tecnológicos a estudiantes que lo requirieron, de modo de facilitar la conectividad y participación del proceso educativo.

Fue necesario, además, reinventar las maneras de aproximarse desde la virtualidad, en un proceso que se caracterizó por la flexibilidad y adaptación que, sin dejar de ser complejo, se vivió con rapidez, probablemente debido a la experiencia académica, de trayectoria profesional y de las crisis experimentadas a lo largo de la vida, rompiendo así con la inercia y el miedo paralizante para

buscar nuevas formas, rutas y metodologías que nutrieran las formación de los/as trabajadores sociales en tiempos tan complejos.

El taller, en los procesos de acompañamientos de las prácticas, se constituye tradicionalmente en un espacio de aprendizaje colectivo, personalizado y situado, en el que estudiantes y académicos se convocan en torno a un aprendizaje de un fenómeno y contexto nuevo. Este aprendizaje es favorecido por la reducida cantidad de integrantes que componen el taller. Esto significa que el acompañamiento es permanente, consistente y oportuno, con un alto nivel de conocimiento de las singularidades de cada proceso.

En este espacio se hace relevante la figura del académico que acompaña personas y procesos, siendo parte constitutiva de su perfil, contar con un alto compromiso con la formación, además de competencias disciplinares y profesionales. Entonces el asesor teórico metodológico tiene experticia disciplinar, conoce la complejidad de los fenómenos sociales contemporáneos, cuenta con habilidades para generar una comunicación efectiva tanto en el espacio de aula con los/as estudiantes, como fuera de ella, con los/as supervisores de terreno. Asimismo, una característica muy relevante refiere a la capacidad de visualizar el potencial de cada estudiante para favorecer sus habilidades en contextos diversos y complejos, brindando oportunidades diferenciada acordes a las características de cada individuo, generando climas democráticos, participativos y centrados en el/la estudiante, todo lo cual aporta al logro del perfil de egreso de las/os trabajadores sociales.

Los momentos de taller en modalidad grupal o tutorías individuales se constituyeron en un espacio privilegiado de contención que, en tiempos que se tornaron relativos y porosos, se realizaron hasta de manera diferida, adaptándose a las condiciones de contexto.

Este espacio de acompañamiento fue extensible también a al territorio de práctica de los/as estudiantes lo cual generó que el quehacer o rol del asesor teórico metodológico extendiera las fronteras, tornando difuso donde terminaba el taller y comenzaba la institución, con el propósito de descomprimir, apoyar y aportar en cuestiones que tradicionalmente han sido requerimiento para los supervisores de terreno, quienes también se estaban viendo afectados en sus espacios institucionales por precariedades laborales propias de una situación pandémica, pérdida de empleo o

riesgo de enfermedad y muerte, al ser profesionales de primera línea con imposibilidad de desplegar la intervención en situación de virtualidad.

3. Aprendizaje significativo en situación COVID-19: Las Comunidades Académicas (CCAA), el Cuaderno de Campo y el Portafolio.

Dado el contexto en el cual nos insertamos a realizar nuestra labor docente, se hizo del todo imperioso lograr una coordinación que cumpliera con una serie de requisitos necesarios para llevar la tarea adelante. Es por ello, que un elemento clave para poder sobrellevar esta situación, fueron las denominadas Comunidades Académicas.

a. Las Comunidades Académicas (CCAA en adelante).

Son una estrategia elaborada y propuesta desde la Universidad Autónoma de Chile, para posicionar un pilar central en la gestión pedagógica integrada en la consecución de los objetivos de aprendizaje para el alumnado de un nivel en particular (UA, 2017). En relación con lo anterior, cabe señalar que para efectos de este escrito las CCAA se constituyen como una respuesta articulada ante la contingencia de los diversos procesos que los estudiantes vivencian en los territorios y, por supuesto, los contextos situados a los que nos hemos referido. Siguiendo esa premisa, se hizo más que atingente contar con la estrategia de coordinación emanada desde las CCAA desde el año 2020, solo para estudiantes de práctica profesional -Intervención Integrada- y con mayor fuerza para el año 2021, donde se incluyó el trabajo para los estudiantes de la práctica denominada Taller Integrado de intervención.

Para la universidad, esta estrategia se encasilla dentro de las denominadas Estrategias Globales Pedagógicas Colaborativas (EPC) y supone una serie de ventajas desde un punto de vista teórico que vale la pena señalar (UA, 2017): 1) Favorece la Integración Disciplinar para el logro de los aprendizajes expresados en el perfil de egreso 2) Atiende a las características particulares de los estudiantes 3) Articula la planificación, ejecución y seguimiento

de las estrategias pedagógicas 4) Promover la toma de decisiones técnicas 5) evalúa y mide el impacto de las acciones tomadas.
En específico en Trabajo Social se convocaron a todas /os les docentes por nivel, en que 10 secciones con 10 profesores con un máximo de 7 estudiantes por cada sección se enfrentaron a este proceso de práctica con el fin de articular procesos de intervención-investigación, además del diseño de sistematizaciones, dentro de los contextos situados. Sin desconocer las dificultades del proceso, dado el contexto de crisis sanitaria, quisiéramos indicar algunas claves que aportaron a que esta tarea pudiera imprimir las competencias necesarias para cumplir con el perfil de egreso, considerando la flexibilidad necesaria denominada presencialidad virtual.

Cuestión importante de este conjunto docente, fue que en comunidad académica (CCAA) se logró diseñar el Syllabus (planificación) organizar las modalidades de evaluación y dar seguimiento conjunto a las problemáticas, casos de alerta y por supuesto a las buenas prácticas sostenidas en este proceso de formación.

b. El Cuaderno de Campo

Este elemento, denominado Diario o Cuaderno de Campo, es una herramienta transversal para los dos niveles de práctica en contexto situado de nuestra casa de estudios ésta se puede rastrear en las Ciencias sociales, específicamente desde las metodologías de investigación cualitativas, teniendo una temprana penetración en la disciplina del Trabajo Social. Desde las ciencias sociales el cuaderno de campo es el dispositivo de registro de datos del investigador de campo (estudiantes en práctica) donde se señalan de forma precisa, concreta y detallada las observaciones (o notas de campo).

De esta manera, podemos indicar que,

> Para poder dar respuestas a las preguntas de cuándo, cómo y qué registrar en el cuaderno de campo se requiere de un trabajo previo de toma de decisiones sobre el método y técnicas a utilizar en el estudio. De esta manera, si se decide usar la observación participante, previamente habrá que establecer el tipo de participación del observador (Monistrol, 2007, p. 3).

Estas decisiones, para el caso de nuestra carrera, fueron tomadas por las mismas CCAA en el contexto de construcción de instrumentos fiables, organizados y articulados con las necesidades tanto de los estudiantes para reportar sus avances, como de los docentes para supervisar las reflexiones y motivaciones en este proceso tan particular.

En lo que concierne a las notas de campo existen distintas perspectivas; para Schatzman y Straus (1979) no son solo un método de almacenaje de información si no también sería una herramienta que nos ayuda al análisis y creación de datos referidos a la investigación. Es así como el Diario de Campo se convierte ya no solo en una herramienta de recolección, análisis, y descripciones, si no también, en una ilustración detallada del proceso donde encontramos percepciones, sentimientos del estudiante, dificultades, puntos culmines del proceso, cambios en los guiones, etc., constituyéndose como un elemento más de análisis de la propia investigación

Los autores Pérez, Enríquez y Franco (2016) abordan algunas reflexiones interesantes en lo específico al Diario de campo en el Trabajo Social. Señalan que éste tiene la facultad de funcionar como espacio autobiográfico, permitiendo en su desempeño otro particular uso, el del autocuidado, pues es en este espacio, donde se plasman las experiencias, permitiendo una profundización y reflexión sobre estas mismas, "el escribir no es algo solo para los demás, la persona que escribe puede leerse, generando una mirada reflexiva, planteándose preguntas que resignifican lo escrito" (Pérez et al., 2016, p. 19).

Al desempeñar el Trabajo Social, labores directamente ligadas al sufrimiento humano, se genera una carga emotiva de gran peso en el profesional, repercutiendo esta carga directamente en el cuerpo y salud de las situaciones vivenciadas por los trabajadores, vemos en el diario de campo una oportunidad de análisis y reinterpretación de la experiencia, Pérez et al. (2016) indican "el diario de campo es la oportunidad de plasmar las emociones que surgen ante las injusticias y desigualdades que trae consigo el trabajo en el espacio carcelario y muchos otros" (p. 18).

Con anterioridad al período pandémico estas herramientas se trabajaban de manera física, no obstante, dada las condiciones de virtualidad, hubo que transitar hacia un elemento virtual a través de un Formulario de Microsoft específicamente diseñado

para estos efectos. A saber, el instrumento está constituido de la siguiente manera, hasta el proceso 2022 sigue tomando recursividad para procurar ser atingente a las necesidades, tanto en la etapa de presencia virtual como en la regularidad que hoy en día se establece.

Como se observa en la Tabla 1, el instrumento busca salir del evidente proceso descriptivo y generar instancias de reflexión semanal, promoviendo su proyección posterior en la gestión de sus propios desafíos en el contexto situado de la inserción profesionalizante. Podemos relacionarlo con lo que se señala a continuación, sobre el proceso interpretativo que representa el llevar un cuaderno de campo de estas características, "en este sentido se nos indica que la narración o relato del diario depende del autor/a y que el texto escrito no representa una realidad externa (...), sino que es una construcción en la que él/ella participa irremediablemente porque la propia escritura es una interpretación" (Albertín, 2007, p. 14)

Tabla 1: Formulario Cuaderno de Campo/Intervención Integrada

Identificación **Semana reportada/Día reportado** **Cantidad de horas realizadas** **Actividades, tareas y productos desarrolladas en/con el Centro de Práctica** * - Explique a las acciones necesarias para conseguir los productos solicitados en el centro de práctica (llamadas, diseño, planificación) en esta instancia puede indicar si se reunió o no con su supervisor u otro profesional del centro de práctica y qué tipo de reunión tuvo (Reunión semanal, correo electrónico, llamadas y otros) **Habilidades trabajadas en el centro de práctica** - Ej: respeto, compromiso, responsabilidad, entrega oportuna, lenguaje inclusivo y otros. Por favor refiérase también a otras habilidades desplegadas (cognitivas y de proceso) **Lecturas y aprendizaje teórico abordado** - ¿Que leyó o revisó? Releve el o los elementos aplicados/desarrollados en el contexto de práctica o ABPRO. **Desafíos y proyecciones para la siguiente semana** - Incluya aspectos a mejorar **Comparte aprendizajes significativos a nivel personal/Emocional/ Afectivo que recoges del proceso esta semana** - Puede referirse a logros, sentimientos, desafíos personales que ha logrado identificar esta semana. **Nombre otros aspectos que crea importante mencionar sobre esta semana.** - En esta sección puede referirse a cuestiones cualitativas de nivel personal, profesionalizante o comunitario que sirvan de base para profundizar posteriormente en taller con docente y compañerxs. **Carga de imágenes, evidencias, documentos**

Fuente: Elaboración Propia

c. Portafolio

Siguiendo en la línea del trabajo reflexivo, es precisamente en tiempos de pandemia, donde se decide imprimir un importante énfasis de auto observación al momento de requerir mayor pro-

blematización por parte del estudiantado. Justamente, la combinatoria realizada entre las estrategias de portafolio y cuaderno de campo, permitieron una perspectiva informada y complementaria a la presencialidad virtual del acompañamiento semanal, dar curso a los cometidos acordados en las planificaciones iniciales. Entendemos al portafolio como "un sistema de seguimiento y evaluación del aprendizaje de las prácticas con el objetivo de conocer las percepciones de los estudiantes sobre su utilidad en el prácticum e identificar sus ventajas e inconvenientes" (García-Carpintero, 2017, p. 244) y "como elemento de reflexión y autoaprendizaje" (García-Carpintero, 2017, p. 245). Otorgándole la oportunidad al docente de obtener una retroalimentación respecto a la situación de sus estudiantes, "el portafolio se perfila como un instrumento de evaluación crítica de proceso que permite actuar oportunamente en la formación del alumno, durante el mismo proceso formativo" (Lamas, y Vargas-D'Uniam, 2017, p.64).

A su vez el portafolio es una gran herramienta para los propios estudiantes, permitiéndoles reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Como menciona Pérez (2010),

> Busca explícitamente que el alumno aprenda a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y que se forme como aprendiz autorregulado de manera que pueda guiar su formación y su aprendizaje metacognitivamente (pensando sobre el propio pensamiento), a partir del uso sistemático de estrategias que incluyen la planificación, el seguimiento y la evaluación, y que, en consecuencia, llegue también a gestionar los aspectos motivacionales y emocionales relacionados con su proceso de formación. (p. 5)

Esta herramienta permite tanto a los docentes como los estudiantes, durante el proceso de aprendizaje, examinar las carencias y resaltar las virtudes de los profesionales en formación. En efecto, el trabajo llevado a cabo no se trató de solicitar reporte sobre el diagnóstico institucional, sobre una propuesta de intervención o sistematización y un cierre evaluativo de forma parcelada, se trató más bien, de un continuo que tensionan estos clásicos momentos evaluativos, con un sistema de gestión personal de las dificultades y reflexiones profesionalizantes, con instancias de trabajo conjun-

to en el abordaje de los diversos fenómenos institucionales y sus derivaciones.

4. El contexto situado (institución- terreno) como espacio inédito de investigación investigación-intervención en modalidad remota

La Universidad Autónoma de Chile, tenía previsto el inicio de clases presenciales en el año 2020, sin embargo, a días de comenzar el primer semestre y ante la emergencia sanitaria que se iniciaba debido a los primeros casos de COVID-19 confirmados en el país, los ministerios del Interior, Salud y Educación recomendaron reducir al máximo la movilidad de las personas, era inminente el anuncio de cuarentenas locales o totales, en ese momento no había ninguna certeza del desarrollo de la pandemia en el corto plazo.

Ante el escenario anteriormente descrito la Universidad, decide iniciar un periodo académico de manera remota, lo que significó también que no se podía asegurar que los/as estudiantes pudieran dar inicio presencial a sus prácticas profesionales en el breve plazo, entendiendo que los centros de práctica (contextos situados) debían estar pasando por las mismas incertidumbres y ajustes necesarios para seguir funcionando de la mejor manera, en definitiva, no habría inserción presencial de los estudiantes en los contextos situados ni se realizarían de manera presencial los talleres correspondientes a estas asignaturas, todo debía ajustarse a la modalidad virtual, la interacción con las y los estudiantes, en contexto de los talleres, se realizará en las plataformas que dispone la UA: Aula virtual y Teams y con los contextos situados con otras plataformas también, tales como; Zoom, Google meet y vía telefónica. Las acciones remotas se concibieron como medidas transitorias hasta que las autoridades sanitarias y de la Universidad Autónoma entregaran directrices diferentes.

El comité de currículo de la carrera de Trabajo Social acordó con relación a los procesos prácticos, darle énfasis durante ese primer semestre a una orientación teórico-reflexiva destinada a la problematización de los fenómenos sociales en que se focalizan los distintos contextos situados a los que los y las estudiantes estaban adscritos, puesto que los procesos de postulación y asigna-

ción de instituciones para la gran mayoría de los/as estudiantes se había gestionado en enero del 2020.

El trabajo teórico-reflexivo, indicado por el comité de currículo del semestre debía estar asociado a los resultados de aprendizaje de las respectivas asignaturas y se debía realizar de manera virtual coordinado con asesores/as teórico-metodológicos y supervisores de terreno, para realizar dicho análisis acorde al contexto situado, perfilando propuestas de investigación-intervención que serían implementadas en el segundo semestre.

Para el desarrollo de los talleres virtuales con los/as asesores/as teórico-metodológicos se acordó con los mismos/as docentes orientarse durante las primeras semanas con los estudiantes en los siguientes aspectos;

- Conversaciones respecto a la situación personal de las y los estudiantes, sus principales temores y expectativas frente a la pandemia COVID-19.

- Diálogo respecto de los alcances de la modalidad de taller en plataformas virtuales como una medida transitoria en contextos de la pandemia COVID-19.

- Indagar acerca de las principales necesidades de acompañamiento para profundizar en aspectos teórico conceptual y/o técnico metodológico, con el fin de levantar un diagnóstico de necesidades y así atender las singularidades de cada sección de taller.

- Acuerdos con los/as supervisores/as de terreno para implementar el semestre en una relación a distancia, que mantuviera vinculados a los/as estudiantes a las instituciones durante el tiempo que durarán las medidas preventivas ante COVID-19.

- Escenario Social: para el desarrollo del conocimiento del contexto situado se solicita que los estudiantes junto con sus Asesor/es Académico/cas puedan trabajar en matrices

de observación Institucional, diseñadas para realizarse a distancia, realizado investigación documental y contacto con informantes claves de manera virtual.

Para dar curso a las prácticas remotas, debía tomarse los acuerdos respectivos con los contextos situados, entre otras acciones, las coordinaciones de práctica de cada sede de la universidad (Talca, Temuco, Santiago), debieron comunicarse con los y las supervisores/as de terreno (profesionales que se desempeñan laboralmente en los contextos situados) informando de esta nueva modalidad de trabajo e invitándolos a seguir colaborando de dicha manera en la formación de los /as estudiantes.

En el caso de la sede de Santiago, que de ahora en adelante se detallará, la comunicación se estableció de manera directa con cada supervisor/a de terreno, partiendo de la base que la adaptación y cambio organizacional es un elemento clave en las organizaciones modernas (Rodríguez, 2004) y que ese momento del contexto de pandemia fue una acción transversal de los organismos, tanto la universidad como los contextos situados, todos debieron gestionar el cambio necesario para que el sistema organizacional se mantuviera y se proyectara en aquel escenario de incertidumbre, uno de los cambios en los contextos situados atendió al vínculo con estudiantes en práctica de manera remota, que sin duda generaba interrogantes pero también oportunidades para responder a las demandas que se estaban generado en esos momentos.

Se solicitó específicamente a los contextos situados mantener la vinculación colaborativa durante el primer semestre del 2020, en este periodo que cimentaría de manera teórica y metodológica la propuesta de investigación-intervención que sería implementada en el segundo semestre por los/as estudiantes ya que en ese momento todavía se esperaba tener un mejor escenario sanitario para el segundo semestre del 2020, también se les solicitó a los/as supervisores/as de terreno, realizar un acompañamiento y guía en modalidad online con la periodicidad que ellos/as determinaran en conjunto con los/as estudiantes y los/as asesores /as académicos/as. El o la supervisora de terreno representaría en este tiempo de innovación ante la contingencia un rol esencial, ya que tradicionalmente han sido claves en la formación ya que orientan el trabajo directo del o la estudiante y además aportan con su

colaboración profesional a la fidelización entre la Universidad y el contexto situado (Donoso, García y Godoy, 2022).

Entre las posibles acciones y actividades visualizadas para el quehacer de los/as estudiantes en modalidad remota se sugirió a los/as supervisores de terreno, entre otras; la revisión de textos, generación de documentos, revisión y ajuste de metodologías colectivas de investigación-intervención social, solicitar que los/as estudiantes que colaboraran en acciones de iniciativas concretas que estaban realizando, posibles de materializarse a distancia, de esta forma que los/as estudiantes pudieran realizar un análisis del fenómeno social que aborda el contexto situado y la consecuente comprensión de las definiciones estratégicas de la organización y las características propias de su funcionamiento operativo, tales como; la estructura organizacional, líneas de acción y actividades, base sustancial de una propuesta de investigación-intervención que elaborarían los/as estudiantes y que se implementaría en el segundo semestre del 2020.

La mayoría de los contextos situados aceptaron la invitación a seguir trabajando de esta forma, solo 2 organizaciones no lo hicieron, principalmente por las metodologías de sus intervenciones y las características de sus sujetos/as de atención.

A mediados del mes de abril del 2020, se levantó un informe detallado sobre los primeros acuerdos tomados con los/as supervisores/as de terreno, los/as asesores/as académicos/as y los/as estudiantes, para el proceso de inserción al contexto situado y primeras acciones interventivas de manera remota, a continuación, se listan dichos acuerdos;

- Integrar equipos de los contextos situados y participar reuniones de dichos equipos.
- Levantar de diagnósticos individuales y colectivos.
- Elaborar contenidos de materiales educativos.
- Generar propuesta de técnicas de estudios para educación primaria y secundaria en contextos de pandemia.

- Elaborar material informativo unificado en torno a beneficios para los usuarios/as de programas, en relación con la prevención y tratamiento del COVID-19.

- Diseñar y elaborar catastros de redes de apoyo.

- Elaborar diagnósticos en tanto vulneraciones de derechos en contexto de pandemia.

- Diseñar planes de trabajo individual y comunitario enmarcados en contexto remotos.

- Elaborar programas de sensibilización de los fenómenos de investigación-intervención que abordan los contextos situados, utilizando medios virtuales.

- Apoyar el trabajo de equipos en el seguimiento remoto de los/as sujetos/as de investigación-intervención y personas que estuvieran egresadas de los programas.

- Elaborar folletos informativos y material educativo.

- Proponer talleres virtuales para abordar fenómeno de investigación-intervención de los contextos situados.

- Realizar procesos de intervenciones individuales, de manera remota.

- Revisar antecedentes de casos para asignación de beneficios sociales.

- Revisar y analizar antecedentes en Registro Social de Hogares para asignación de ayudas sociales.

- Revisar y analizar la dimensión de derechos humanos en contextos de COVID-19.

- Investigar alcances de la política pública y programas de investigación-intervención que existen áreas sociales determinadas.

- Crear de programas alternativos para la conmemoración de fechas relevantes para las organizaciones en contextos virtuales.

- Elaborar de cartillas informativas en relación con el funcionamiento de instituciones para trámites que han detectado como los más comunes de la población objetivo.

- Contención y orientación a los usuarios del programa, de manera remota.

- Coordinar trabajo de estudiantes y supervisores/as de terreno vía mail, WhatsApp, video llamadas y plataformas de reuniones remotas

Aunque ya se había comenzado los procesos de práctica remota y se habían tomado los acuerdos iniciales de trabajo los/as estudiantes deciden iniciar una movilización (paralización de actividades de dos semanas) apelando principalmente a la importancia de realizar intervenciones sociales presenciales y las emociones que la modalidad de trabajo remoto les provocaba, se iniciaron conversaciones en asambleas ampliadas de carrera y diálogo directo con centro de estudiantes.

La reflexión ante esta coyuntura se enmarco en profundizar la capacidad de adaptación de la disciplina ante escenarios diversos y el resguardo de la salud de los propios estudiantes, no podía haber presencialidad mientras se mantuvieran las medidas preventivas del COVID-19, lo que implicaba una práctica basada en la reflexividad de la investigación-intervención social y como dicha investigación-intervención también debía responder al escenario pandémico.

Finalmente se propuso a los/as estudiantes ajustes para dictar las asignaturas prácticas, en base a los efectos de la pandemia por COVID-19, la complejidad de la realidad sociofamiliar de algunos /as estudiantes, el impacto en la organización de la vida y la salud mental y la necesidad planteada por ellos de aplazar la vinculación con los contextos situados. Se consideró en la propuesta las diferentes situaciones de los/as estudiantes y para responder también al interés que, eventualmente pudiera existir en algunos /as estudiantes de mantener su vinculación, inserción y trabajo en

modalidad remota con los contextos situados durante el primer semestre del 2020 y hasta el levantamiento de medidas sanitarias por COVID-19, en definitiva, se les planteó a los/as estudiantes lo siguiente:

Los/as estudiantes podrían optar libre y voluntariamente una de las siguientes modalidades para realizar sus procesos de práctica; una primera modalidad que significada seguir en una relación virtual tal cual se había realizado hasta el momento y una segunda modalidad que significaba aplazar su vinculación con el contexto situado para el segundo semestre.

La decisión de los/as estudiantes y con firma de documento respectivo, fue que un 68% optó por la primera modalidad y un 32% por la segunda, se contactó a cada contexto situado de los/as estudiantes que habían decidido aplazar, y con cada uno de estos contextos se llegó al acuerdo de reiniciar a partir del segundo semestre.

Cuando se inició el segundo semestre del año 2020, la situación pandémica no había mejorado y se propuso lo siguiente a los/as estudiantes, continuar el periodo en las condiciones virtuales ya conocidas (semestre regular) o trasladar su segundo semestre al primer semestre del año 2021 (semestre diferido), un 96% de los/as estudiantes decide continuar con su semestre regular y un 4 % decide por un semestre diferido, cabe señalar que ninguna de las opciones alargaba la extensión de la carrera.

Este resultado se asoció entre otras razones; a la experiencia y a la comprensión de estas nuevas formas posibles de realizar intervenciones sociales, a la colaboración de los/as supervisores de terreno en los distintos contextos situados y el acompañamiento de los asesores/as académicos/as al proceso de los/as estudiantes.

Así, prosigue el proceso del segundo semestre y los contextos situados incorporaron de manera cada vez más sólida los aportes de los/as estudiantes, al finalizar el año 2020 y para mostrar las intervenciones sociales desarrollas se llevó cabo, como en periodos anteriores la Feria de Prácticas, por supuesto, este año en modalidad virtual, el espacio se proyectó como una posibilidad de socialización de las experiencias de investigación-intervención social en contextos de pandemia y participaron en esta Feria las y los estudiantes de Trabajo Social de todos los nivele de carrera, las y los asesores/as teórico-metodológicos y supervisoras/es de terreno.

A continuación, se presenta un resumen de las experiencias de investigación-intervención presentadas en la Feria de Prácticas año 2020.

Tabla 2: Resumen de experiencias de investigación-intervención 2020

Sujetos/as Investigación-intervención-Contexto Situado	**Propuestas de Investigación Intervención**
Personas de la Diversidad Sexual 1 contexto situado	Asegurar acceso oportuno a sistema de salud para personas de la diversidad sexual, elaboración de material escrito y virtual sobre sistema de salud.
Niños/as adolescentes y jóvenes infractores de ley. 2 contextos situados	Disminuir la deserción escolar de jóvenes infractores de ley, adecuando metodologías e instrumentos de trabajo con los jóvenes de manera virtual
Adolescentes y jóvenes deportistas 1 contexto situado	Motivar el ingreso joven deportistas a la educación superior con metodologías virtuales
Personas Mayores 3 contextos situados	Disminuir brechas en el uso de la tecnología para personas mayores. Diseño e implementación de estrategias de autocuidado para equipos que trabajan con personas mayores. Autocuidado y prevención de violencia intrafamiliar para personas mayores
Mujeres 5 contextos situados	Capacitación para jóvenes en temas de género Talleres para el empoderamiento de mujeres víctimas de violencia intrafamiliar. Talleres de capacitación en diversas temáticas atingentes al desarrollo personal de mujeres Talleres para el autocuidado del COVID-19 para mujeres Creación de redes de apoyo para mujeres de sectores vulnerables Implementación de estrategias para promover la participación ciudadana de mujeres

Niños niñas 1 contexto situado	Investigación y capacitaciones sobre temas nutritivos y alimentarios en niños y niñas.
Niños, niñas y adolescentes en contexto de escuela 2 contextos situados	Capacitaciones en beneficios de políticas sociales. Generación de estrategias virtuales para la retención escolar.
Niños niñas y adolescentes con vulneraciones de derechos 4 contextos situados	Diseño de implementación de acciones que promuevan la participación de niños, niñas y adolescentes Plan de seguimiento de familias egresadas de dispositivos que trabajan de niños, niñas y adolescentes. Uso de tik tok como herramienta para la capacitación en habilidades parentales. Diseño de estrategias para enfrentar el aumento de la violencia intrafamiliar hacia niños en tiempos de Pandemia.
Adultos 1 contexto situado	Apoyo técnico para compradores en cooperativas solidarias. Creación de apoyo tecnológico (página web) para facilitar compras colectivas
Familias	Diagnósticos familiares. Capacitaciones a madres y padres

Fuente: Elaboración propia

El año 2021, continuó la modalidad remota de práctica durante el primer semestre, ya para el segundo semestre algunos/as estudiantes comenzaron a realizar actividades de manera presencial, todo mediado por un protocolo que se acordó para dichas actividades presenciales.

Tal como se realizó en el 2020, también se desarrolló una Feria de Prácticas Virtual el año 2021, con la participación de estudiantes, docentes y supervisores/as de terreno. A continuación, se presenta el resumen de experiencias de investigación intervención.

Tabla 3: Resumen de experiencias de investigación-intervención 2021

Sujetos/as Investigación-intervención-Contexto Situado	**Propuestas de Investigación Intervención**
Niños- Niñas Adolescente en contexto de Escuela 15 contextos situados	Planes de acompañamiento emocional para estudiantes Elaboración de estrategias para trabajar aprendizajes significativos en estudiantes Plan pro- retención escolar. Elaboración de estrategias para el autocuidado. Diseño de actividades para el apoyo a la crianza. Capacitación de políticas sociales para familias migrantes. Acciones comunitarias en temáticas culturales. Elaboración de material educativo y salud emocional. Planes de pesquisa y seguimiento de situaciones de riesgo de agresión física y emocional a estudiantes. Elaboración de material educativo complementario para estudiantes con dificultades de aprendizaje. Campañas de búsqueda y obtención de equipos tecnológicos para el apoyo de procesos educativos de niños y niñas. Plan para disminuir el ausentismo escolar. Prevención de la violencia en relaciones de pololeo

Niños niñas y adolescentes con vulneraciones de derechos 10 contextos situados	Diseño de estrategias para mejora comunicación ente NNA y adultos responsables. Diseño e implementación de espacios grupales para trabajar aspectos socio emocionales. Promoción en las comunidades de los dispositivos que abordan las vulneraciones de derechos de NNA. Generar equipos de monitoreo y seguimiento de situaciones de NNA con vulneraciones de derechos en tiempos de pandemia. Potenciar el trabajo en red para responder a las necesidades NNA. Generación de protocolos para la atención de NNA. Diseño de intervenciones individuales con familias Rearticulación de redes, sociales, familiares y educativas Generar un modelo de apoyo grupal en parentalidad positiva para familias Generar estrategias para motivar la actividad física en niñeces
Mujeres y NNA 7 contextos situados	Diseño de estrategias para evitar acoso a mujeres en ferias libres. Jornadas educativas sobre equidad de género y educación sexual integral Capacitaciones sobre violencia de género en el ámbito laboral. Capacitación al equipo psicosocial sobre los fenómenos de retractación y desistimiento en Chile. Elaboración de material educativo “Violencia infantil en tiempos de pandemia Elaboración de cápsulas de prevención de violencia en el pololeo. Elaboración de cápsulas de prevención del CyberBullying para niños y niñas. Elaboración de Infografías sobre la violencia en el pololeo. Desarrollar habilidades sociolaborales en mujeres, con el fin de potenciar su capital humano para la inclusión laboral efectiva.

Adultos 1 contexto situado	Generar estrategias para fomentar cooperativismos y compras colectivas
Habitantes zonas rurales 1 contexto situado	Implementar acciones de promoción de salud integral en zonas rurales
Familias 2 contextos situados	Implementación de módulos para incentivar relaciones saludables en contextos familiares Diseño de estrategias para potenciar el vínculo afectivo entre jóvenes y sus familias de origen
Personas privadas de libertad e infractores de ley 2 contextos situados	Generar estrategias para la integración social y laboral de personas con antecedentes delictuales. Sistematización de acciones de dispositivos que trabajan con jóvenes infractores de ley.
Jóvenes iniciado educación superior 1 contexto situado	Diseño e implementación de programa piloto de tutorías de pares con enfoque en el autocuidado académico para jóvenes
Personas con discapacidades 1 contexto situado	Plan para inclusión laboral de personas con discapacidades
Personas Mayores 2 contextos situados	Acompañamiento individual y colectivo para personas mayores. Capacitación tecnológica para personas mayores

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

La pandemia trajo consigo, no solo un problema profundo y radical en lo sanitario, sino que se transformó en un problema de salud pública que cambió radicalmente los paradigmas existentes hasta el 2020, tuvimos que aprender a relacionarnos, estudiar, trabajar de manera remota.

El uso de la tecnología fue la herramienta principal para reconfigurar las formas de investigación-intervención de los contextos

situados, muchos de estas adaptaciones cimentaron la evolución organizacional, por tanto, muchas acciones posibles de ser realizadas de manera remota quedaron instaladas en las estrategias organizacionales hasta el día de hoy, evidenciando la oportunidad de realizar intervenciones sociales, de manera remota, presencial o mixta es decir con componentes remotos y otros presenciales.

La utilización del sentido de la audición y la capacidad comunicativa a través del lenguaje oral fueron fundamentales en la construcción de puentes de acercamiento a los contextos situados y con los/as sujetos/as de investigación-intervención, fue prioritario para los/as estudiantes en la orientación socioeducativa de los procesos de investigación-intervención implementados en los contextos de pandemia (Brito et al., 2020). Autoras como Muñoz-Arce (2022) e Iturrieta y Loyola (2021) nos plantean lo que significa vivir en tiempos convulsos, creemos que también en estos tiempos críticos se posiciona el rol profesional de las y los supervisoras/res de terreno, los asesores académicos, y por supuesto, los estudiantes en su práctica profesional. Vivir una experiencia en este contexto no les deja ajenos a los embates de intervenir desde nuevas perspectivas.

La creatividad, la capacidad de adaptación a escenarios críticos, la voluntad transversal de las organizaciones al cambio, la flexibilidad, la solidaridad, tanto de los/as docentes, los/as estudiantes, los/as supervisores/as de práctica fueron la base para seguir respondiendo a los objetivos sociales de los contextos situados, con la colaboración de estudiantes en práctica en el peor escenario de incertidumbre, miedo y cambios paradigmáticos de las últimas décadas.

Las y los estudiantes despliegan una Inteligencia profesional a través del ejercicio y análisis de los múltiples desafíos metacognitivos que han desarrollado a lo largo del año académico. En ese contexto el cuaderno de campo se posiciona como un facilitador de procesos para la auto observación de las y los estudiantes en el contexto situado. Sin embargo, toca reflexionar acerca de este tipo de herramientas en el contexto digital a propósito del uso de las nuevas tecnologías de la información en contextos profesionales, desde el uso de formularios hasta la ofimática en general. Creemos que una de las deudas en este contexto es la tensión que el uso de estas herramientas demanda fuera de los procesadores de texto y su adaptación en la reportabilidad requerida.

Los talleres de acompañamiento a los procesos de intervención se consolidan como un espacio de Aprendizaje y de acompañamiento integral, un motor de posibilidades para articular el terreno y el contexto situado. En la pandemia un aspecto central fue la mediación entre las expectativas que portaba cada estudiante, la realidad sociosanitaria imperante y la consecuente frustración por no poder realizar este tan esperado proceso como se anhelaba. El despliegue de otros aspectos de acompañamiento: en el duelo, precarización laboral, pérdida de trabajos de cercanos, dificultades de conectividad, buscando diferentes medios para lograr la presencia y participación de todos/as, se desarrollaron con creatividad y empatía, primando el aprecio o consideración como seres humanos, donde la relación fue más que de estudiante/profesor/a, sino que de seres humanos compartiendo un momento histórico particular.

En esta experiencia el/la asesor/a teórico metodológico demanda de su rol como una académica/o que posibilita el acompañamiento e innovación para la intervención en crisis sociosanitaria. Dicho lo anterior, el rol del/la asesor/a teórico metodológico, requirió un enfoque interventivo más estructurado en servicio de las situaciones descritas en este documento.

Referencias bibliográficas.

Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como una herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (30), 7-18.

Boschetti, S., Fugini, M., Rubio, R., Ramírez, N., Vilamajó, A. y Zamarreno, F., (2020). Tensiones y desafíos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Práctica Profesional del Trabajo Social en contexto de la pandemia por COVID-19. *Temas y Debates*, (40), 141-148.

Brito S., Basualto, L., Flores C. y Lizana R. (2020). La escucha y la voz como instrumentos de intervención socioeducativa por el COVID-19. En S. Brito, L. Basualto, R. Azocar, V. Gálvez y Flores, C. (ed.). *Intervención social y educativa en tiempos de pandemia* (pp. 100-124). Santiago, Chile: Le Monde Diplomatique, Aún creemos en sueños y Universidad Autónoma de Chile.

Donoso M., García K. y Godoy W. (2022). *Acompañamiento docente en las prácticas de Trabajo Social.* Santiago, Chile: Le Monde Diplomatique, Aún creemos en sueños y Universidad Católica Silva Henríquez.

Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D., y Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, (6), 144–168.

García-Carpintero, E. (2017). El portafolio como metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el practicum: percepciones de los estudiantes. *Revista de Docencia Universitaria*, *1*(15), 241-257.

García-Planas, M.I. y Taberna, J. (2021). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation,* (15), 177-187.

Iturrieta, S. y Loyola, M. (Eds.). (2021). Vivir en tiempos convulsionados. Reflexiones sociocríticas para propuestas de intervención social. Santiago de Chile: Ariadna.

Lamas, P; J. Vargas-D'Uniam (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *Revista de docencia universitaria*, *14*(2), 57-78.

Mejías, P.X. y Velásquez, P.A. (2021). Cambios generados por la COVID-19 en la práctica formativa e investigativa en Trabajo Social: oportunidades, dilemas y retos para la investigación social. Alternativas. *Cuadernos de Trabajo Social*, *28*(2), 325-349.

Monistrol, O. (2007) El trabajo de campo en investigación cualitativa (II), *Nure Investigación,* (29), 1-4.

Muñoz-Arce, G. (2022). Intervenir lo social en tiempos críticos: *Propuestas críticas en Trabajo Social, 2*(3), 3-10. https://doi.org/10.5354/2735-6620.2022.66992.

Navarro Pérez, J. y Botija Yagüe, M. (2016). Competencias de investigación en estudiantes y estudios universitarios de Trabajo Social en España. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (23), 71-90. https: //doi.org/10.14198/ ALTERN2016.23.04

Ornelas, A. (2022). La intervención de Trabajo Social durante la pandemia por COVID-19: Una recuperación de la micro-actuación profesional. *Itinerarios De Trabajo Social*, (2), 69–78.

Pérez, M. (2010). La evaluación de la actividad reflexiva a partir del portafolio del estudiante. *Revista de Enseñanza de la Psicología. Teoría y Experiencia, 6*(1), 1-12.

Pérez, B., Enríquez, G. y Franco (2016). El diario de campo como método autobiográfico en el trabajo social. *Revista Documentos de Trabajo Social,* (58), 7-22.

Puig-Cruells, C. (2020). El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social,* (29), 57-72.

Rodríguez, D. (2004). *Gestión Organizacional: elementos para su estudio.* Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Rubio, R., Bovino, B., Espinoza, M. y Cucchiara, S. (2022). Problematizar las practicas pre-profesionales de Trabajo Social durante la pandemia: entre paradojas y absurdos. *Journal De Ciencias Sociales*, (18), 107-124.

Schatzman L., y Straus, AL. (1979). *Field research. Strategies for natural sociology, Englewood Cliffs.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Universidad Autónoma de Chile. UA (2017). *Resoluciones de Vicerrectoría académica N° 217/2013. Aprueba guía metodológica para el funcionamiento de las Comunidades Académicas.* Santiago, Chile.

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.

rrollar 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; estás 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

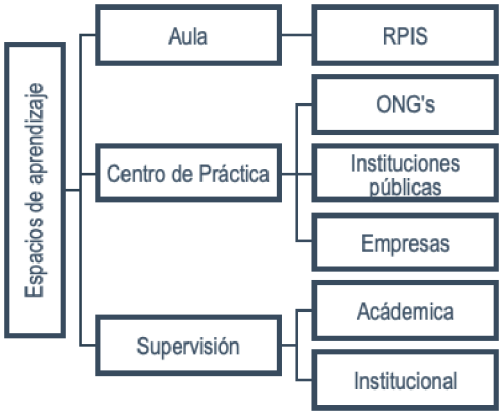
> reproducción del campo problemático en el cual se ubica, negándose al aporte en la producción de conocimientos y en la generación de estrategias pertinentes para desnaturalizar y desfatalizarlo (p.18).

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 distribuyeron[1] 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.

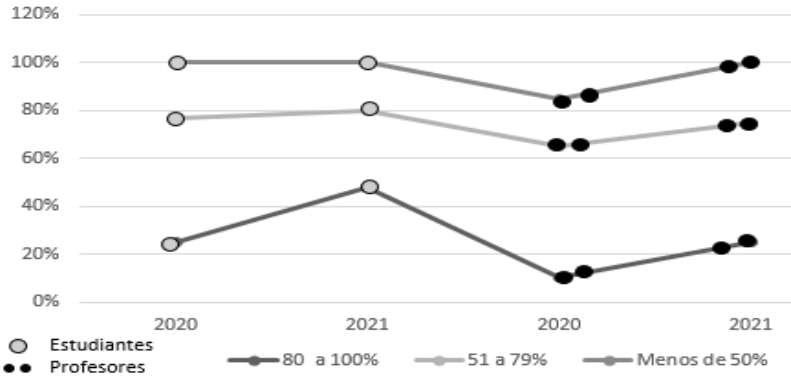
Tabla N°4: Nivel de aprendizajes percibidos en el período 2020-2021

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 ´optimo´.

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
Optimo	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 encuentras 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 paradojal, 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 las 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 estudiantes 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?DDD34+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). Problematizando 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

Bienestar psicológico y salud mental: Narrativas, experiencias y aprendizajes en la formación académica de trabajadores/as sociales y su actuación en la implementación de asignaturas prácticas en el contexto de la sindemia por COVID-19.

María Isabel Muñoz Jaime*,
Universidad Santo Tomás

Beatriz Aguirre Pastén**.
Universidad Santo Tomás

Resumen

Las prácticas profesionales son un eje fundamental en la formación de los/as Trabajadores Sociales. Entendidas como asignaturas de formación profesional, se realizan tradicionalmente al interior de una organización que desarrolla acción social y se orientan a la aplicación de esquemas conceptuales, metodológicos y estratégicos para la intervención social. Lo anterior, se complementa con la experiencia de trabajo en aula, en la modalidad de talleres, por medio de mecanismos formativos y reflexivos para la articulación entre la teoría y la práctica.

El contexto de movilización social que atravesó el país desde octubre del 2019 y posteriormente la emergencia sanitaria por

* María Isabel Muñoz es Magíster en Psicología Social, mención Intervenciones Psicosociales, Universidad de Valparaíso. Trabajadora Social, Universidad Santo Tomás. Es Coordinadora Nacional de la Línea de Asignaturas Prácticas de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Santo Tomás. Email. mmunozj@santotomas.cl

** Beatriz Aguirre Pastén es Doctora en Estudios Americanos, especialidad Estudios Sociales y Políticos por USACH-IDEA. Trabajadora Social y Magíster en Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile. Directora Nacional de Escuela Trabajo Social, Universidad Santo Tomás. Email. bpasten@santotomas.cl

COVID-19 implicó introducir una serie de modificaciones a los procesos de enseñanza-aprendizaje y en particular, los mecanismos a través de los cuales se implementaban las asignaturas con componente práctico.

Este trabajo propone una reflexión sobre las estrategias pedagógicas impulsadas para dar continuidad a los procesos formativos de asignaturas prácticas y sus mecanismos de funcionamiento en medio de la sindemia por COVID-19. Junto con ello, se propone una reflexión a la luz del enfoque narrativo teniendo como insumo las expresiones de los/as estudiantes para enfrentar sus miedos, temores y proyecciones frente a este incierto escenario.

Palabras clave: Sindemia, COVID-19, Prácticas, Bienestar Psicológico, Narrativas

Introducción

Las prácticas profesionales son un eje fundamental en la formación de las y los Trabajadores Sociales. Entendidas como asignaturas de formación profesional que se realizan tradicionalmente al interior de una organización que desarrolla una acción social y se orientan a la aplicación de esquemas conceptuales, metodológicos y estratégicos para la intervención social. Lo anterior, se complementa con la experiencia de trabajo en aula, en la modalidad de talleres, por medio de mecanismos formativos y reflexivos para la articulación entre la teoría y la práctica.

La reflexión sobre las modalidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje distintas a las tradicionales donde existe una co-presencia espacio temporal de estudiantes y docentes (Costa et al., 2021), se comenzó a desarrollar con mayor fuerza durante el contexto de movilización social que atravesó el país desde octubre del 2019, como antesala para la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) de manera progresiva en los planes de estudios. Más aun desde el 2020, "el impacto de la pandemia en la educación superior ha sido diverso, profundo y diferente para cada institución y país, mostrando en general, grandes esfuerzos en todos los niveles para ser resilientes y adaptarse a los cambios" (UNESCO-IESALC, 2022, s.p). En consecuencia, la emergencia sanitaria derivada de la sindemia (Lolas, 2020) del COVID-19, desafió el diseño e incorporación de formas alternativas de actuación que rompen con la esencia de la formación presencial (Costa et al., 2021) para la implementa-

ción de los planes de estudio y en particular aquellas asignaturas con un fuerte componente práctico. El desafío, alcanzar los aprendizajes previstos en consonancia con los Logros Generales de Aprendizaje (LGA) de cada nivel de formación, resguardando la salud integral de la comunidad educativa a nivel nacional.

Adherimos al concepto de *sindemia*, desde un posicionamiento no solo biomédico sino sociopolítico de aproximarnos a una fenomenología en desarrollo. Así, tal como lo plantea Lolas (2020) concebimos que una pandemia como la actual, no solo implica *noxas*[1] que provocan una enfermedad, sino que refieren a la interacción sinérgica de una serie de procesos sociales que desafían los horizontes conceptuales por el amplio abanico de consecuencias en la vida social, económica, política y psicológica. En esta línea, aproximarnos de la noción de sindemia pone de relieve sus orígenes sociales y las desigualdades que han quedado en evidencia como consecuencia del impacto del COVID-19 en poblaciones que ya vivían en condiciones de vulnerabilidad. De este modo, referimos a condiciones que se interconectan y potencian mutuamente (Bispo & Barbosa do Santos, 2021). En este sentido, la experiencia que comparte este artículo muestra esta serie de interacciones que van más allá de los impactos sanitarios, sino que implican y afectan múltiples dimensiones sociales, psicológicas y emocionales de los y las estudiantes en el contexto de la educación superior. Como se ha señalado, el COVID-19 instaló un escenario inesperado para la gestión de las Instituciones de Educación Superior (IES) que exigieron ajustes, flexibilidad, contención, intervención en crisis y digitalización de los servicios educacionales. En el corto plazo, se advirtió que el uso sostenido de pantallas digitales - sumado a la incertidumbre y dificultades de diversos tipos - fue generando una sobrecarga y sensación de desgaste en los contextos educativos (Mosleh et al., 2022), instalando una preocupación por la salud mental de las comunidades, estudiantes y docentes (Tamayo, Miraval y Mansilla, 2020).

En este escenario y junto a las decisiones propias del ámbito académico, se debió hacer frente a las demandas explicitas de los y las estudiantes que cursaban asignaturas prácticas y que comenzaron a emerger producto de la sindemia, asociadas a su bienes-

1 Microbios

tar psicológico. Consistente con ello, estudios recientes muestran que el estado de salud mental de los jóvenes chilenos entre 18 y 29 años ha empeorado en el 65% en el caso de los hombres y en el 62% de las mujeres desde el inicio de la crisis sanitaria. Otro estudio, reporta, además, que un 48,9% de mujeres y un 38,4% de los hombres manifestó que su estado de ánimo está peor o mucho peor en tiempos de la sindemia (Mac-Ginty, Jiménez y Martínez, 2021). En ese sentido, la restricción del movimiento, la interrupción de rutinas, la disminución de la interacción social, la falta de métodos de aprendizaje tradicionales, así como las nuevas exigencias académicas, tecnológicas y psicológicas han generado un aumento de presión, estrés y ansiedad para los jóvenes (UNESCO, 2020; Sanz, Sáinz y Capilla, 2020).

Al mismo tiempo, la denominada generación del confinamiento (OIT, 2020), ha visto incrementada su vulnerabilidad en tiempos de crisis e incertidumbre, cuestión que incluye la pérdida del contacto social en que las rutinas de socialización y la experiencia cotidiana en la vida universitaria tendrán un costo. El confinamiento ha contribuido en el desequilibrio socioemocional de muchos jóvenes vulnerables con problemáticas ya existentes. Se suma además la preocupación que existe en la actualidad por la situación laboral de estudiantes recién titulados y graduados, donde el foco está puesto en la proyección de sus primeros empleos e ingresos debido a los descensos en la empleabilidad y remuneraciones por causa de la crisis sanitaria (Sanz et al., 2020).

En este sentido, la literatura es clara en reportar que actualmente existe un aumento en la sintomatología depresiva y ansiosa vivenciada por estudiantes universitarios, principalmente del género femenino, asociados a la carga adicional del trabajo en el hogar o el cuidado de otras personas. También se reporta que los estudiantes de forma mixta presentan mayores problemas de salud mental cuando han estado sometidos a cuarentenas con proximidad forzada a sus familias, presentando mayor irritabilidad, insomnio y dificultades en la concentración, deterioro, rendimiento laboral, conflictos sociales y conexión emocional (Mac-Ginty et al., 2020).

Todo esto conduce a reflexionar acerca de la responsabilidad que le corresponde asumir a las IES con sus estudiantes frente a lo devastador de las cifras. En esta línea, la UNESCO (2020) hace referencia a lo importante que es reflexionar a tiempo, generando

mecanismos de apoyo psicológico y socioemocional para los y las estudiantes de educación superior. Destaca experiencias desplegadas, por ejemplo, por la Universidad Franz Tamayo (Bolivia) que ha puesto a disposición un equipo profesional que brindara contención psicológica a los y las estudiantes en situaciones de aislamiento, la Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela) que puso en marcha un grupo de apoyo psicológico, y la Universidad de Cartagena (Colombia), que creó una ventanilla virtual para la atención referida al bienestar estudiantil. En este contexto estas herramientas puestas en marcha por distintas universidades de América Latina y el Caribe desafía a pensar en las formas de afrontamiento institucional y de qué manera se proyectan las acciones de cuidado emocional más allá de las fronteras de la emergencia sanitaria.

En este contexto la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Santo Tomás, se propuso reflexionar sobre el bienestar psicológico y la salud mental de los y las estudiantes en el marco de las estrategias impulsadas para la implementación de las asignaturas prácticas y sus mecanismos de funcionamiento en medio de la emergencia sanitaria. Como plantea Costa et al. (2021), la incorporación de la noción de emergencia implica no perder de vista el contexto donde esto se desarrolla y sus impactos en la formación una vez superado este estado. Estos mecanismos incluyeron una batería de decisiones guiadas por la combinación de actividades didácticas, – taller, escenarios simulados (Kourgiantakis et al., 2019), telepresencialidad en instituciones externas e inserción en terreno presencial – enriquecidas por el uso de TIC's y la participación de estudiantes, supervisores docentes e institucionales en comunidades de aprendizaje que permitieran preparar adecuadamente a los y las estudiantes para la práctica y el despliegue de las competencias definidas para cada asignatura. En esta línea, fue importante la priorización de resultados de aprendizaje (del saber, del hacer y del ser) teniendo en cuenta que existen aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en un contexto de crisis (CEPAL-UNESCO, 2020). Junto con lo anterior, la incorporación específica de actividades dirigidas a temáticas de bienestar psicológico fueron clave para abrir un debate en torno a las expresiones de los y las estudiantes que permitiera enfrentar sus miedos, temores y proyecciones frente a un escenario que se desarrollaba en clave de incertidumbre.

La descripción anterior es consistente con los planteamientos de Costa et al. (2021) respecto a la incorporación de dispositivos híbridos que privilegiaron la adopción de actividades sincrónicas y asincrónicas siempre con el acompañamiento de los y las supervisores/as docentes tanto para el abordaje de los contenidos propios de las asignaturas (acompañamiento cognitivo) como para brindar apoyo afectivo y contención emocional, dimensión que resultó central para el desarrollo exitoso de la experiencia junto al desarrollo de actividades de metacognición, de modo de problematizar la propia realidad vivida en relación con otros. Se dispusieron además de recursos de apoyo al aprendizaje (ejercicios formativos de simulación, por ejemplo) para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Derivada de esta estrategia, se articuló el análisis a la luz del enfoque narrativo en sintonía con la tradición cualitativa, que se orienta a producir "datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (Taylor y Bogdan, 2000, p. 20). La aproximación a la información contempló la sistematización de *talleres de autocuidado* implementados a nivel nacional con estudiantes en práctica de la carrera de trabajo social que cursaban el tercer, cuarto y quinto años, todos mayores de 18 años. La información recogida de estas actividades fue analizada mediante un análisis de contenido interpretativo complementado con el uso del software NVivo, a través de las fases de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), comenzando por la codificación abierta en la que se identifican los conceptos, seguida de la codificación axial en que se relacionan las categorías y es donde nos encontramos actualmente para finalizar con una categoría central.

Finalmente, el artículo transita por tres apartados. En primer lugar, se entregan notas metodológicas que estuvieron a la vista para el abordaje de este trabajo. En segundo lugar, se abordan los resultados y una discusión que estructura las distintas dimensiones que emergieron de las actividades desarrolladas y el relato de los y las estudiantes. Por último, se recogen algunas conclusiones y desafíos de la experiencia desarrollada, específicamente retomando la importancia de detenerse en el bienestar emocional de los y las profesionales en formación y su experiencia práctica.

1. Notas metodológicas

Como se ha señalado previamente, la demanda explícita de los y las estudiantes de distintos niveles y sedes regionales, movilizó al equipo de prácticas de la Escuela Nacional a generar un mecanismo que permitiera el abordaje y contención de estas preocupaciones.

En cuanto a su implementación, el primer taller de autocuidado se desarrolló durante la semana 13 del calendario académico del segundo semestre 2020, participando 6 sedes de las jornadas diurna y vespertina, con la aplicación de 49 talleres a nivel nacional y con la participación de 504 estudiantes en prácticas de diagnóstico social, evaluación social y práctica profesional II. El segundo taller se desarrolló durante la semana 6 del calendario académico del primer semestre del 2021, con la participación de 7 sedes, instancia donde participaron 318 estudiantes de las asignaturas de práctica de intervención social y práctica profesional I. Finalmente el tercer taller, se desarrolló la semana 13 del segundo semestre 2021 con la participación de 7 sedes y 318 estudiantes de los mismos niveles mencionados anteriormente.

Los talleres de autocuidado fueron diseñados a nivel nacional con la participación de las coordinaciones de práctica de cada sede y la validación de una docente experta. Cada sede, implementó las actividades en las fechas señaladas y posteriormente, cada supervisor/a docente registró en un instrumento de sistematización en línea, aspectos centrales tanto descriptivos como interpretativos del desarrollo del taller.

Las actividades de autocuidado desarrolladas en el marco de los talleres de práctica se realizaron en primera instancia en modalidad telemática considerando las restricciones a la movilidad. Con posterioridad, y toda vez que se retomó paulatinamente la presencialidad, se favoreció que estas actividades se realizaran en esa modalidad, manteniendo en ambas formas, el principio de confidencialidad de la información; por lo tanto, se trató de actividades que no fueron grabadas ni registradas en medios audiovisuales.

2. Resultados y Discusión

La experiencia vivida a partir del 2020 era única. El COVID-19 no solo atacó la salud, sino que significó una alteración completa del orden social (Lolas, 2020) que iba más allá de la enfer-

medad, incluyendo procesos sociales de diferente envergadura y sus efectos, por lo tanto, requería de interpretaciones de mayor complejidad.

Sistematizar y documentar esta experiencia, ha significado poner en el centro a los/as actores principales de proceso formativo en educación superior. Con la intención de rescatar sus voces y a partir de sus narrativas, fue posible reconstruir las vivencias de los y las estudiantes durante la sindemia, no solo desde el punto de vista académico, sino también en los ámbitos relacionales familiares, laborales y sociales. La mirada narrativa en este sentido es una invitación a pensar en una identidad que se construye en relación con otros. Como plantean White y Epston (1993), "si aceptamos que las personas organizan su experiencia y le dan sentido por medio del relato, y que en la construcción de estos relatos expresan aspectos escogidos de su experiencia vivida, entonces estos relatos moldean las vidas y las relaciones" (p. 29).

Las narrativas son relatos procedentes desde las experiencias de diversos sujetos/as las cuales deben ser comprendidas desde un tiempo, un espacio y un contexto determinado. En este sentido, Capella (2013) menciona que uno de los ejes centrales de la narrativa es la temporalidad secuencial,

> la que permite dar orden a experiencias cotidianas aparentemente desconectadas, dando un sentido de continuidad vital y cumpliendo un papel de organización personal. Las narrativas personales siempre son contadas desde el momento presente, no obstante, tienden a centrarse en eventos pasados, vinculándolos al presente y a futuros posibles, teniendo un inicio (historia), medio (presente) y fin (futuro) (p.119).

Es decir, las narrativas se desarrollan desde una secuencia de eventos, más que de un proceso cronológico, haciendo referencia a un tiempo enlazado al significado que le atribuyen a los acontecimientos, desde el punto de vista del narrador. De la misma forma, Granados, Alvarado y Carmona (2017) comprenden que este proceso de acontecimientos se enmarca desde una temporalidad como "trayectorias, caminos recorridos, formas de pensar sobre hechos y situaciones vividas, alegrías y tristezas, fracasos y logros" (p. 8). La sindemia por COVID-19 en particular, desencadenó una serie de eventos, para muchos

inesperados, trazando trayectorias no previstas considerando lo desconocido del escenario.

Es interesante señalar, que estas trayectorias enmarcadas desde la experiencia traen consigo una serie de expectativas en los y las jóvenes con relación a los posibles acontecimientos a futuro. Zlachelsky (2003) refiere que las personas van ordenando las experiencias vividas, relatando lo vivido y ordenando los acontecimientos en secuencias temporales, organizadas sobre la base de una coherencia preparada, esta hace que,

> las personas puedan anticipar con relativa certeza lo que es posible esperar de sí mismo y de otro, en el dominio de existencia en que conviven. Al mismo tiempo les crea una serie de expectativas de lo posible o imposible de encontrar en el espacio de encuentro común y articula lo que pasa a ser la realidad de los acontecimientos, de los hechos, de las cosas, para cada dominio de existencia (p.50).

En relación con lo anterior, en el vínculo intencionado de desarrollar prácticas pedagógicas que permitieran la continuidad de los procesos formativos, los y las estudiantes efectivamente organizan sus relatos en torno a la experiencia cotidiana, respondiendo a cómo lo han vivido y cómo se proyectan en un escenario aún demasiado complejo e incierto. En este orden de cosas, sus narrativas se organizaron en torno a dos dimensiones: en primer lugar, la valoración positiva al espacio de autocuidado y, en segundo lugar, la valoración a retomar espacios presenciales.

Respecto a la valoración positiva a los espacios de autocuidado que emerge desde una necesidad explicita de los y las estudiantes, reconocen que la sindemia provocada por el COVID-19 conlleva efectos multidimensionales. En relación con lo anterior, identifican que durante los años 2020 y 2021 enfrentaron responsabilidades familiares debido a la pérdida de fuentes laborales de sus padres o ellos mismos, muchas veces cumpliendo el rol de único sostenedor del hogar, vivenciar situaciones propias de la crisis sanitaria con el contagio de algún miembro de la familia por COVID-19 o pérdida de alguno de sus familiares o amigos cercanos, todo esto sumado inicialmente a la falta o escasa información en relación al contagio y la incertidumbre que envolvía el contexto

nacional y mundial. "ciertamente por sus situaciones familiares han tenido que asumir responsabilidades que los hacen sentir más adultos: trabajar, hacerse cargo del hogar" (Viña del Mar, jornada diurna).

Lo anterior, permite comprender que los y las jóvenes eventualmente se construyen en base a una serie de hechos pasados que podrían anticipar sus expectativas futuras. White & Epston (1993) mencionan que las personas en su empeño de dar sentido a sus vidas se encuentran ante la tarea de organizar sus acontecimientos y experiencias en esta secuencia temporal, con el fin de obtener un relato coherente de sí mismos como del mundo que los rodea. Por lo tanto, las experiencias y acontecimientos que poseen las personas se encuentran contextualizadas en un proceso temporal, lo que permitirá prever o tener una noción de los hechos que eventualmente podrían ocurrir y cómo se producirán.

La capacidad de relatar la propia vida permite a las personas desplegar un proceso de individuación y construcción de significados y lo convierte en agente activo de la experiencia vivida, así como permite a otros entenderla en un contexto socialmente compartido (Juliao, 2021). Del mismo modo,

> La reconstrucción de la experiencia se lleva a cabo gracias al ejercicio espontáneo y necesario2 realizado por el narrador para dar una nueva forma a los eventos del pasado, basándose en los esquemas interpretativos disponibles para él en el presente. Este ejercicio no planificado es el resultado de la introducción de acontecimientos vividos, experiencias narradas, en un conocimiento colectivo que reconoce un vínculo significativo con la experiencia en cuestión (p. 90).

Los y las estudiantes reconocen que los espacios de autocuidado impulsados por la Escuela Nacional de Trabajo Social les per-

2 Esta es una condición necesaria porque la experiencia toma la forma (o la falta de forma) de lo experimentado, mientras que la narrativa adopta una forma lingüística. Cita del autor.

mitió conectarse e identificar los hitos que han marcado sus vidas durante el tiempo de sindemia, reconocer sus emociones, expresar sus sentimientos y sentirse escuchados por sus pares, quienes también viven experiencias similares. Los y las estudiantes valoran positivamente estas pausas y expresan la expectativa de su instalación permanente en las planificaciones didácticas de las asignaturas prácticas y el reconocimiento de los y las estudiantes como sujetos integrales y activos en su paso por la educación superior.

En la línea de lo anterior, refieren que les gustaría avanzar en la metodología y abordaje de los autocuidados con mayor protagonismo, tanto en la elección de los temas como sus objetivos, sugieren espacios que incorporen la dimensión corporal donde la conexión entre mente y cuerpo sea protagónica en la promoción del autocuidado y el bienestar. De este modo, el interés de la Escuela Nacional de Trabajo Social no solo implicó que los y las estudiantes asistieran a los espacios, sino también transferir en su proceso formativo una capacidad para agenciar el cuidado a través de herramientas propias.

Es así como,

> Valoraron la instancia como muy positiva y realizada en el momento oportuno, cuando están muy agotados mental y físicamente. Señalan que este tipo de taller debe ser realizado de forma permanente (La Serena, jornada diurna),

> Se conectaron con sus historias personales y a partir de ahí con su estado emocional y se brindaron apoyo mutuo (Santiago, jornada vespertina),

> Los y las estudiantes adhieren a continuar con estos espacios, sugiriendo incorporar elementos que permitan el movimiento en sintonía con la reflexión (Concepción, jornada diurna).

La experiencia del COVID-19 generó, sin lugar a duda, un relato saturado y dominante que eventualmente impidió a los sujetos encontrar relatos alternativos que permitieran dar cuenta de esa experiencia de una manera más aliviadora. De allí la alta

valoración de espacios que permitieran la construcción de otros relatos, el entendimiento del estado interno y el reconocimiento de una capacidad de agencia que posibilitara el reconocimiento de propósitos de vida, aspiraciones y sueños (White, 2007).

Es así como se observó una alta valoración de la presencialidad como espacio tradicional de encuentro, donde las narrativas de los y las estudiantes aluden a espacios cara a cara tanto en la Universidad como en las instituciones de práctica. Esta significación positiva se relaciona con la necesidad de diferenciar los espacios académicos, laborales y familiares, cuyos límites se han vuelto difusos durante la crisis. En ese marco, reconocen dificultad para concentrarse en sus clases cuando están en sus hogares, además de estar realizando labores de cuidado o domésticas. En este sentido, la virtualidad ha dificultado la diferenciación de los escenarios y roles propios del estudiante de educación superior[3] y la dimensión conciliación de la vida académica, familiar y laboral adquieren relevancia, en tanto alude a "los encajes y equilibrios entre las exigencias del empleo y las relaciones familiares y personales" (Campillo, 2019, p.19) junto a la compatibilización de los estudios.

Finamente, existen deseos explícitos de dejar atrás los temores y las restricciones que ha traído la crisis sanitaria de modo que miran con optimismo el proceso de vacunación y creen que ayudará enormemente a retomar sus vidas y los espacios académicos perdidos en este periodo.

---

3 Dentro de las evidencias que arroja un proyecto interno de innovación educativa desarrollado por la Escuela Nacional de Trabajo Social ("Factores de permanencia académica y competencias básicas para la carrera universitaria de Trabajo Social, estudio para el desarrollo de un modelo de alerta temprana para estudiantes vespertinos" (código 11400003 / 2020-2021)", 9 de cada 10 estudiantes encuestados – diurnos y vespertinos - expresan que su actividad principal corresponde a estudiante de educación superior (88,9%). Así mismo se concluye la existencia de al menos tres conglomerados en el perfil de los/as estudiantes, asociados al estudiantado tradicional, estudiantado tradicional de primera generación y estudiante no tradicional, cada uno de los cuales presenta habilidades diferenciadas en el proceso de conciliación de la vida académica, laboral y familiar.

Algunos de los comentarios al respecto,

> Es que con clases remotas se junta todo, yo lavo los platos mientras estoy en clases. Quiero estar en una sala de clases, en la casa estoy en clases cuidando a mi hermano y sobrino y me cuesta concentrarme (La Serena, jornada diurna),

> Se aprecia motivación en las y los estudiantes, con el deseo de ir dejando atrás elementos vinculados a la pandemia, el avanzar a una fase con menores restricciones, a juicio de ellos, ayuda enormemente a mirar con mayor positividad el futuro (Viña del Mar, jornada diurna)

> Principalmente terminar sus últimos años asistiendo presencialmente a clases y desarrollar los procesos de práctica en la misma modalidad (Arica, jornada vespertina),

> Se aprecian estudiantes optimistas de cara al futuro, con ganas de participar y aprender. Con esperanza de volver a recuperar poco a poco la vida académica sin pandemia (Viña del Mar, jornada diurna)

Se observa en este trabajo y en el relato de los y las estudiantes, la representación de una construcción identitaria en la línea de los planteamientos de Combs & Freedman (2016). Estos autores señalan que la identidad es concebida como algo relacional (construida con otros), distribuida (distintos roles, funciones, múltiples tareas), performativo (que conduce a la acción) y fluido (en permanente movimiento), todas cuestiones que invitan a superar prácticas individualistas. En efecto, las narrativas de los y las estudiantes muestran un reconocimiento a estar con otro que ha atravesado experiencias similares y no está solo/a para la construcción de la propia identidad y subjetividad. Los múltiples roles y funciones que los y las estudiantes han desempeñado durante este periodo han mostrado que el movimiento identitario es permanente y demanda para ellos, desplegar acciones que conduzcan a la elaboración y significación de aquellas experiencias hacia un mejor estar.

Así, la identidad no se construye desde la nada, sino que está enlazada con la cultura y las historias de vida de los sujetos (White

et al., 2015). Para Zamorano, Cuevas y Mera (2018), la identidad se comprende como "un proceso existencial continuo de seguir-siendo (…) coherencias globales que dan ocasión al encuentro con el entorno y que, al mismo tiempo, necesitan esa interacción para garantizar su singularidad" (p. 226)[4].

De este modo, entendemos la identidad como una construcción social que emerge del intercambio y las relaciones que los sujetos establecen con otros sujetos. Muchos de esos intercambios, serán considerados significativos y darán forma por lo tanto a la propia identidad. Es así como, los espacios generados para el autocuidado no solo generaron mucha adherencia en los y las estudiantes, sino que permitió la construcción de un ambiente de intimidad y apertura que puso el foco en el profesional en formación. Este punto es tremendamente relevante considerando nunca perder de vista a la persona que hay detrás del profesional (Calabozo, 2013).

Los relatos de los y las estudiantes también reportan aprendizajes. Algunos refieren a la importancia de pedir ayuda cuando se han sentido cansados/as, perturbados/as y agobiados/as frente al futuro. También reconocen lo relevante que es contar con una red de apoyo familiar y profesional y validar las dificultades que han presentado en las dimensiones personales y académicas. Sin embargo, las y los estudiantes intentan organizar las exigencias académicas. La evidencia muestra que dispositivos híbridos como los que se han desplegado durante la emergencia sanitaria exigen un enfoque de aprendizaje en profundidad que compromete altamente la motivación de los y las estudiantes (Costa et al., 2021). Consistentemente y como consecuencia de lo anterior, se explicaría que las y los estudiantes que han experimentado altas exigencias académicas en virtualidad, refieran sentirse cansados/as producto de las estrategias implementadas durante este periodo, a la vez que sentir frustración por las restricciones sanitarias que han impedido la presencialidad en los espacios universitarios y en los distintos centros de práctica. En la misma línea señalan que

4 Cita original: "…continuous existential process of keep-on-being; it is more about global coherences providing occasion for an encounter with the environment and at the same time needing that interaction to ensure its uniqueness"

han perdido un espacio donde generar relaciones sociales con sus compañeros/as y docentes.

> Las y el integrante de esta pasantía son personas que tienen muy claro que vocacionalmente están en la carrera indicada y que la desean terminar, que, pese a la pandemia, han logrado sortear y solucionar los obstáculos que fueron y están teniendo a nivel personal, y familiar. (Viña del Mar, jornada diurna)

> Este grupo de estudiantes se observa con varios recursos personales y redes de apoyo para enfrentar situaciones estresantes del nivel académico y/o de la práctica. Conviene estar vigilantes ante necesidad de contención, no obstante, en este espacio, no se produjeron desbordes emocionales. Ello puede haber estado favorecido por una mayor distinción en las medidas restrictivas, por lo que se debe estar atento a que, si existe un retroceso en el plan paso a paso, puede generarse mayor malestar (Santiago, jornada diurna)

> se refuerza la necesidad de aprender a pedir ayuda cuando la ansiedad nos agobie o la incerteza del futuro nos nuble la visión al futuro, reforzando lo importante de contar con una red de apoyo interpersonal o, eventualmente, buscando ayuda profesional. (Concepción, jornada diurna).

Una noción que emerge de los relatos de los/as estudiantes es la resiliencia, como mecanismo de respuesta a la crisis. "La resiliencia tiene que ver con contar historias, con la manera como los sujetos narran historias a partir de experiencias vitales fruto del afrontamiento de la adversidad" (Granados et al., 2016, p. 1). Frente a eventos extraordinarios como al que asistimos, es importante mencionar la capacidad de resistir a esa adversidad, intentar abordar los problemas de manera constructiva, y claramente, reconocer y movilizar los recursos presentes en cada persona. Esa capacidad de desarrollarse de las personas deviene de la interacción entre factores de riesgo y factores de cuidado (Manciaux, 2010). Expresamente, generar espacios de protección, reflexión y

autocuidado, permitió a los y las estudiantes desplegar de manera virtuosa nuevas estrategias de afrontamiento a situaciones altamente complejas y estresantes.

Sobre lo anterior, nos referimos a una resiliencia que se despliega en la vida cotidiana, aquel espacio de relaciones más íntimas que opera como espejo de una realidad desde donde los individuos fundan sus simbolizaciones (Heller, 1987). Esta cotidianeidad, incluye para los y las estudiantes la vida universitaria, donde han construido muchas de sus relaciones más importantes (quizás sin saberlo hasta ahora) fundadas en la confianza, pero también en la responsabilidad, el compromiso y la integridad académica. Estos actúan como factores de cuidado que abren un camino a rehacerse, desarrollan una capacidad para trabajar y fortalecerse (Granados et al., 2016).

Finalmente, los y las estudiantes organizan sus expectativas en torno a la finalización de su ruta académica y reflexionan que los efectos de la sindemia pueden impactar negativamente en su formación, provocando inseguridad y temor para enfrentar el mundo laboral. Otro aspecto central referido a las expectativas se relaciona con la obtención del título y grado académico, pues proyectan que al terminar la carrera lograrán cambios en sus vidas lo que les permitirá una verdadera movilidad social y una mejor calidad de vida.

En el ámbito laboral proyectan que su trabajo podrá impactar positivamente en los distintos campos del trabajo social y que podrán trabajar en las áreas que les interesa, aun cuando deben generar nuevas estrategias en la intervención en tiempos de sindemia. Así, en relación con las expectativas se menciona principalmente la finalización del proceso de formación de manera exitosa, se proyectan hacia la finalización de sus prácticas, el proceso de tesis y su egreso de la carrera, pese a levantar múltiples miedos en torno a no ser lo suficientemente capaces de lograrlo.

> tiene expectativas muy definidas con relación a su futuro, las cuales se circunscriben al ámbito laboral. Cree que la

> pandemia puede demorarse más o menos pero finalmente pasará y constituirá un aprendizaje para vivir mejor como sociedad. De acuerdo con lo que declara se encuentra asumiendo la situación actual e intentando colaborar con otros (Talca, jornada diurna)

> Se observa un poco de inseguridad en sus relatos, en relación con sus expectativas futuras, ya que sienten temor de equivocarse, pero en general todos se ven trabajando en las áreas que les gustan y desarrollándose profesionalmente, algunos viajando y otros independizándose. (Los Ángeles, jornada diurna)

La Organización Internacional del Trabajo (2020) plantea que ya antes del COVID-19, los y las jóvenes se enfrentaban a un escenario difícil. Post crisis, se prevé que los obstáculos se incrementen y que puedan existir transiciones más largas entre el término de los estudios y el ingreso al mundo del trabajo. Del mismo modo y tal como lo evidencian los y las estudiantes, la sindemia puede tener incidencia en la sensación de interrupción y/o disminución de los aprendizajes, aspecto que también incidiría en su futuro laboral.

En efecto, "las perspectivas laborales de los y las jóvenes graduados son inciertas" (UNESCO, 2020, p.19). La búsqueda de trabajo por primera vez, en el ámbito además de su formación universitaria (no el mercado informal o formal que pudo estar presente durante sus estudios), es un momento importante a la vez que de preocupación para los y las jóvenes. Muchas de estas conclusiones, solo será posible conocerlas en la medida que los procesos macroeconómicos también se estabilicen y permitan la reactivación de las economías de los países. Mientras tanto, distintas estimaciones anticipan considerables descensos en los ingresos de los y las nuevos/as graduados/as por causa de la crisis (Sanz et al., 2020).

4. Conclusiones

Los aportes de las actividades de autocuidado realizadas por la Escuela Nacional de Trabajo Social llevaron a las y los estudiantes a poner en relación la subjetividad y las condiciones del entorno que estaban atravesando. Su interés siempre fue poner

el énfasis *en el nosotros* y no en lo individual, con el fin de explorar los acontecimientos adversos que pudieran estar transitando en el ámbito personal, familiar y académico y el impacto en el bienestar psicológico y emocional. En este sentido las actividades de autocuidado permitieron motivar la participación de los y las estudiantes, problematizando el contexto y poniendo en reflexión y relación sus historias de vidas. En este sentido, los dispositivos desplegados tuvieron la intención de la formación centrada en ellas/ellos más que centrada en la enseñanza y con foco en la dimensión emocional. En la misma línea, el rol de los y las supervisores/as docentes fue central como facilitador de los procesos de enseñanza-aprendizaje en medio de la crisis.

Los y las estudiantes y supervisores/as docentes en el aula reconocieron el desarrollo de esta instancia como un espacio de aprendizaje y cuidado; respetuoso, colaborativo y confidencial enfatizando la importancia de la escucha activa y de no juzgar a sus compañeros/as. La información de estas actividades permitió desplegar acciones de acompañamiento y apoyo más específicos, validando y reconociendo el aquí y ahora de los y las estudiantes e identificando que la sindemia los y las impactó de maneras muy diversas. Por ello, es importante no perder de vista las subjetividades expresadas en esas experiencias, trayectorias y expectativas.

Es posible concluir entonces, que el modo en que se articulan las narrativas con las estrategias pedagógicas impulsadas para dar continuidad a los procesos formativos en las prácticas profesionales se configura desde una noción experiencial en relación con la sindemia. Los espacios de autocuidado son reconocidos como ambientes protegidos, cómodos y de confianza donde los y las estudiantes logran reflexionar y compartir desde lo personal, familiar, académico y expresan proyecciones en el avance de su formación profesional. En este sentido los y las estudiantes valoran positivamente que estas jornadas se realizaran a nivel nacional reconociendo que son escasos los espacios de conversación y abordaje del bienestar subjetivo en los espacios universitarios. Este aspecto es interesante si se toma en consideración que la evidencia muestra (Costa et al., 2021) que la mayoría de las prácticas pedagógicas no cambiaron sustantivamente durante la emergencia, pero si llevó a los y las docentes a reflexionar sobre el tipo de actividades que apuntan de mejor manera a un aprendizaje significativo (Ausubel, 1983), en este caso particular, en asignatu-

ras con un fuerte componente práctico y de terreno consideradas indispensables para la formación profesional.

Adicionalmente, un aprendizaje valioso fue reconocer que el bienestar subjetivo en educación superior debe responder desde una macro estructura universitaria, con un abordaje nacional y para todas las carreras alojadas en la Universidad, donde se requiere una inversión en la contratación de profesionales, capacitación a docentes en primeros auxilios psicológicos y educación en las rutas de derivación en el caso de abordaje de intervenciones en crisis para estudiantes, docentes, administrativos y auxiliares, siendo responsables y conscientes como comunidad en este fenómeno social en alza.

En sintonía con ello, las implementaciones de los talleres de autocuidado como prácticas pedagógicas permitieron evidenciar los tres ejes del modelo de formación institucional (UST, 2020). En primer lugar, la formación integral orientada a que los y las estudiantes logren un desarrollo curricular orientado a las competencias, evidenciando aspectos disciplinares, sociales y valóricos. En este sentido, estas actividades permitieron que los y las estudiantes lograran agenciar sus propias metas de manera consciente, a través de metodologías prácticas, intencionado el aprendizaje y los requerimientos disciplinares de la carrera, en una relación esencial entre docentes y estudiantes.

En segundo lugar, la centralidad del estudiante en el proceso formativo reconociendo los objetivos colectivos en relación con sus propias experiencias y permitiendo proyectar una visión reflexiva de sus vivencias personales y la tributación a los espacios prácticos propios del quehacer profesional. Al mismo tiempo, relevar la decisión de la carrera en el acompañamiento y orientación a los y las estudiantes durante la pandemia, entregando una respuesta en tiempo oportuno y con proyecciones a largo plazo, más allá de la situación de emergencia que la motivó. En sintonía con lo anterior, el tercer eje orientado al logro del aprendizaje se sitúa en la decisión concreta de la Escuela Nacional de incorporar actividades semestrales de autocuidado como acciones permanentes en todas las asignaturas de la línea formación práctica, formalizado estos espacios en las planificaciones didácticas favoreciendo un trabajo articulado y homogéneo a nivel nacional que apunte a prácticas pedagógicas activas e interactivas.

En síntesis, la incorporación de dispositivos híbridos con un fuerte componente de acompañamiento en la dimensión socio-afectiva impacta positivamente en la motivación de los y las estudiantes, la generación de lazos de confianza y empatía como fuentes favorecedoras de los aprendizajes. Sin perjuicio de ello, la alta valoración a los espacios de presencialidad cuando se trata de la formación práctica permite a los y las estudiantes sentirse partícipes de una colectividad que construye su identidad como estudiantes de educación superior.

Referencias bibliográficas

Ausubel, N. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas

Bispo, J., & Barbosa do Santos, D. (2021). COVID-19 as a syndemic: a theoretical model and foundations for a comprehensive approach in health. *Cadernos de Saúde Pública, 37*(10). https://doi.org/10.1590/0102-311X00119021

Campillo, I. (2019). *Políticas de conciliación de la vida laboral, personal y familiar en la Unión Europea.* [Informe]. Recuperado de https://unaf.org/wp-content/uploads/2019/10/Informe-UNAF-Pol%C3%ADticas-de-conciliación-en-la-Unión-Europea.pdf

Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas, 13*(2), 117-128. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-281

Calabozo, F. (2013). *Intervención en primera persona. La relación de ayuda – Reflexiones en la intervención.* Madrid: Grupo 5.

CEPAL- UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 [Informe]. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Combs, G., y Freedman, J. (2016). Narrative Therapy's Relational Understanding of Identity. *Family Process, 10*, 1-15. https://doi.org/10.1111/famp.12216

Costa, P., Solari, M., Pierrot, L., Salazar-Jiménez, R., Peraya, D. y Jean-François, C. (2021). *Situación actual y desafíos de la formación híbrida y a distancia en tiempos de crisis: Estudio de Casos en Universidades de Chile y Francia.* Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Recuperado de http://www.investigacion.cnachile.cl/

Granados, F., Alvarado, S., y Carmona, J. (2016). Narrativas y resiliencia. las historias de vida como mediación metodológica para reconstruir la existencia herida. *Revista CES Psicología, 10*(1), 4-20. https://doi.org/10.21615/cesp.10.1.1

Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana.* Barcelona: Península.

Juliao, C. (2021). El relato autobiográfico: narrar la experiencia como ejercicio de escritura de sí mismo y construcción de la realidad. *Revista de Filosofía, 78,* 79-95.

Kourgiantakis, T., Sewell, K. M., Hu, R., Logan, J., & Bogo, M. (2019). Simulation in Social Work Education: A Scoping Review. *Research on Social Work Practice, 30*(4), 433–450. https://doi.org/10.1177/1049731519885015

Lolas, F. (2020). Perspectivas bioéticas en un mundo en sindemia. *Acta Bioethica, 26*(1), 7-8. https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2020000100007

Mac-Ginty, S., Jiménez, A., y Martínez, V. (2021). Impacto de la pandemia por COVID-19 en la salud mental de estudiantes universitarios en Chile. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia, 32*(1), 23-37.

Manciaux, M. (2010). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Madrid: Gedisa

Mosleh, S., Shudifat, R., Dalky, H., Almalik, M. & Alnajar, M. (2022). Mental health, learning behaviour and perceived fatigue among university students during the COVID-19 outbreak: a cross-sectional multicentric study in the UAE. *BMC Psychol, (10)*47, 2-11. https://doi.org/10.1186/s40359-022-00758-z

Organización de las Naciones Unidas para la Educación las Ciencias y la Cultura. UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones* [Informe]. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf

Organización Internacional del Trabajo, OIT (2020). *Los jóvenes y la COVID-19: efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental. Informe de la encuesta 2020* [Informe]. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--ed_emp/documents/publication/wcms_753054.pdf

Sanz, I. Sáinz, J., y Capilla, A. (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación.* Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Tamayo, M., Miraval, Z. y Mansilla, P. (2020). Trastorno de las emociones a consecuencia del COVID-19 y el confinamiento en universitarios en diferentes escuelas de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú. *Revista de Comunicación y Salud, 10*(2), 343-354. https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).343-354

Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Buenos Aires. Paidós.

UNESCO - IESALC (2022). ¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia COVID-19 en la educación superior tras dos años de disrupción. [Informe]. Recuperado de https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2022/05/IESALC_COVID-19_Report_RESUMEN_EJECUTIVO_ESP.pdf

Universidad Santo Tomás, UST (2020). *Informe de Evaluación Institucional*. Santiago: Universidad Santo Tomás.

White, M., y Epson, E. (1993). *Medio narrativos para fines terapéuticos*. Buenos Aires: Paidós Ibérica, S.A.

White, M. (2007). *Maps of narrative practice.* New York: WW Norton & Company

White, M., Freedman, J., Epston, D., y White, C. (2015). *Práctica narrativa: la conversación continua.* Santiago: Pranas Chile Ediciones.

Zamorano, C., Cuevas, P., y Mera, L. (2018). Considerations in Francisco Varela for Psychotherapy of Sense. *Journal of Contemporary Psychotherapy,* (48), 225-232. https://doi.org/10.1007/s10879-018-9387-x

Zlachevsky, A. (2003). Psicoterapia sistémica centrada en narrativas: una aproximación. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología,* (10), 47-64.

Capítulo III
Trabajo Social: pensando-actuando la intervención profesional en las escuelas y en las instituciones

Reflexiones sobre el nacimiento y los desafíos para la (co) construcción de una escuela de trabajo social en pandemia.

Carla Natalia Fierro Retamal*
Universidad Austral de Chile - Puerto Montt

Alejandra Cantin Caro**
Universidad Austral de Chile - Puerto Montt

Resumen

Este artículo, está basado en la experiencia de la creación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Austral de Chile, sede Puerto Montt. En este sentido, se invita a reflexionar sobre el surgimiento de un proyecto de Escuela que, sin duda, debe ser una de las experiencias más excepcionales para un equipo académico. Asimismo, en este proceso de nacimiento confluye el anhelo de toda una comunidad educativa que, esperaba este proyecto. Además, hay una consolidación de un trabajo en equipo, después de meses de reflexión, análisis y gestión. Pero, lo inesperado y excepcional de una crisis sociosanitaria a causa del coronavirus, conlleva a reformular el campo académico desde lo pedagógico y administrativo.

Por esto, se hace necesario repensar los espacios epistemológicos para hacer Trabajo Social. ¿Desde dónde nos situamos para hacer escuela en este contexto?, es lo que se intenta reflexionar y analizar en este artículo.

Palabras clave: Trabajo Social, Pandemia, Universidad, Virtualidad

* Magister en Piscología Social, mención Intervención psicosocial y evaluación de proyectos sociales. Doctoranda en Trabajo Social. Docente en Escuela de Trabajo Social de la Universidad Austral de Chile. Email: Carla.fierro@uach.cl

** Magister en Desarrollo Humano a nivel local y regional. Universidad de la Frontera, Chile. Directora y docente Escuela de Trabajo Social Universidad Austral de Chile. Email: Sylvia.cantin@uach.cl

Introducción

La pandemia por coronavirus de 2020-2021 en Chile ha demostrado una serie de desafíos en todo ámbito especialmente en la educación, derribando paradigmas previamente establecidos como en la manera de realizar clases, vincularse con el estudiantado e incluso cambiar métodos educativos para fomentar el aprendizaje.

En este contexto de contingencia sanitaria se han desarrollado una variedad de dispositivos y procesos socio educativos para acompañar al estudiantado, la mayoría asociados al trabajo en conjunto con la comunidad educativa y a la atención de la particularidad en cada caso referido por los/as estudiantes. Esto ha incluido retos, pero también tensiones en los equipos y comunidad, además de importantes cambios en la manera de implementar y gestionar una naciente Escuela de Trabajo Social.

En dicho escenario, un tema relevante a considerar es la incertidumbre a la cual nos vemos enfrentados/as tanto docentes como estudiantes, lo cual influye en la toma de decisiones y en la manera de ´crear y ser´ Escuela. Por esto, es necesario explicitar los aspectos que determinan este proceso de gestión e identificación, lo cual se logra considerando lo situacional y el posicionamiento frente a lo vivido.

En el caso de la formación de trabajadores/as sociales se exige una mirada crítica y reflexiva frente al contexto social. Este pensamiento nos permite co-construir y transformar el saber y el actuar frente a la realidad que estamos viviendo, deconstruyendo ciertos elementos y factores tradicionales en la enseñanza y acompañamiento académico. Así "convertir a la sociedad en objeto de conocimiento supone ya una actitud crítica: hay que haber vivido una crisis profunda para cuestionar el orden social" (Anguiano, et al., 2007, p.5). De esta manera la crisis sanitaria revela un vínculo con la crítica que ha hecho cuestionar esquemas clásicos y tradicionales para pasar a una mirada transformadora.

En este marco, el objetivo de este capítulo es reflexionar en torno a la creación y formación de una Escuela de Trabajo Social situada en el sur austral, justificando la relevancia de acciones preliminares con una mirada crítica y cambiante. En este intento se relata y sistematiza la génesis y el nacimiento de la Escuela pensada inicialmente en la presencialidad, lo cual tuvo un drástico cambio al llegar la pandemia.

En ese sentido, la crisis sanitaria ha instaurado una nueva manera de hacer Escuela, estableciendo nuevos parámetros y vinculaciones entre la comunidad universitaria, lo que ha permitido una nueva oportunidad para acompañar al estudiantado.

De esta manera, se identifican diversas prácticas profesionales de acompañamiento en la virtualidad como propuestas para observar la versatilidad en el escenario actual. Seguido, se hace referencia al posicionamiento que ha tenido la Escuela de Trabajo Social desde el contexto social y territorial en el que se encuentra, marcado por una mirada crítica. Por lo tanto, se trata de identificar una mirada que posibilite una reflexión en torno a la creación y formación de una Escuela disciplinar, en contexto de crisis sanitaria.

1. Génesis y nacimiento de la Escuela

La Escuela de Trabajo Social de Universidad Austral de Chile, ubicada en la ciudad de Puerto Montt, surge por la necesidad de instalar en la ciudad una oferta de formación académica que dé respuesta a una carencia de formación de calidad para las y los estudiantes que postulan a la educación superior, tanto del sur austral, como del resto del país, por cuanto la formación disciplinar estaba reducida a institutos y centros de formación técnica, con las limitaciones que ello tiene en relación con las formas de aproximación a la realidad y la intervención en lo social.

Esta idea de Escuela obedece, a su vez, a los lineamientos de expansión de la institución, relacionados con el Plan de Desarrollo Sede Puerto Montt 2020-2023. De acuerdo con este Plan, la apertura de nuevas Escuelas daría respuesta a la demanda respecto de contar con una universidad de formación diversa, orientada al desarrollo de los territorios para la transformación en un contexto de sustentabilidad social (Universidad Austral de Chile, 2020).

Comité de Análisis curricular

Entendiendo que "el trabajo social no puede sostenerse solo de iniciativas individuales. Por el contrario, debe ser una búsqueda colectiva, orgánica, disciplinaria" (Vivero como se citó en Castro-Serrano y Flotts, 2018, p.155) es que en diciembre de 2018 se comienza a trabajar en el proyecto de la carrera para sentar los antecedentes generales del diseño requerido. Para ello, se conformó un Comité de Análisis Curricular, integrado por una

profesional externa a la institución, quien desarrolló acciones relacionadas con la asesoría técnica en todos los elementos del proyecto, asociados directamente con la disciplina profesional. Dicha profesional contaba con experiencia en políticas sociales, implementadas en el sur de Chile, desde los organismos públicos respectivos; además de poseer el grado de Magister en temáticas de desarrollo humano a nivel regional y local.

Igualmente, dicho comité estuvo integrado por una profesional del Departamento de Aseguramiento de la Calidad de la Universidad, quien desarrolló funciones de contraparte técnica desde la institución, asegurando el cumplimiento de los lineamientos establecidos en cuanto a la elaboración de proyectos curriculares que den cuenta del sello de la Universidad y respondan a pautas de calidad correspondientes.

Finalmente, el Comité mencionado, estuvo conformado por una académica representante de Vicerrectoría de la Sede Puerto Montt, quien cumplió funciones de supervisión durante todo el proceso de diseño y estableció los lineamientos a los cuales debía remitirse el proyecto, tanto en los ámbitos académicos y curriculares, como en los económicos y financieros.

A partir de la constitución del Comité de trabajo, se comenzó a sesionar para elaborar el proyecto, de acuerdo con los plazos definidos en la programación inicial. Se trabajó durante seis meses en el diseño correspondiente, cumpliendo con las etapas establecidas por la institución para la aprobación de proyectos de nuevas carreras. Esto es, presentación ante el Consejo de Sede, Consejo Académico y Directorio de la Universidad, entes conformados por representantes de los distintos estamentos de la institución.

Una vez obtenida la aprobación correspondiente, se inició el proceso de instalación de la carrera, procediéndose con la contratación de las/os profesionales necesarios para iniciar las actividades académicas. En esta etapa se preparó todo lo relacionado con lo académico y administrativo necesario para recepcionar a las y los estudiantes en marzo 2020.

De esta manera y de acuerdo con la programación académica correspondiente, las actividades curriculares con estudiantes debían comenzar a mediados de marzo, para lo cual, se tenía todo dispuesto en relación con lo académico, propiamente tal, y lo lo-

gístico, que permitiría desarrollar lo planificado. Sin embargo, se declaró la pandemia por coronavirus por lo que se debió replantear todo lo ya estructurado.

Perfil socioeducativo estudiantes, Valores, Misión, Visión:
Así, y de acuerdo con el Informe Perfil Psicoeducativo de Estudiantes 2020, el 30 marzo de 2020, se comenzó a impartir la carrera con una matrícula inicial de 47 estudiantes, correspondiendo un 8,6 % de ellos a ingreso especial y un 91,4 % a vía Sistema Único de Admisión. Del total de estudiantes, un 88,6% provenía de la Región de Los Lagos, un 2,9 % de la Región de los Ríos y un 8,6 de otras regiones, entre las que destacaban la Región Metropolitana y la de Valparaíso.

Respecto de los datos de dependencia administrativa de los establecimientos de procedencia de las y los estudiantes, un 51,4% correspondía a establecimientos educacionales particulares subvencionados y un 40% a establecimientos educacionales municipales. (Unidad de Apoyo al Aprendizaje, Departamento de Vinculación, Acceso y Permanencia. Universidad Austral de Chile, 2020).

Todos estos elementos y desafíos superaron las expectativas puestas en la apertura de la carrera, sometiendo dicha apertura a una tensión permanente, respecto de cómo se instalaría la modalidad online en el trabajo con estudiantes que no conocían físicamente la universidad, a los docentes y a los demás estudiantes.

La propuesta de formación de la Trabajadora Social/el Trabajador Social, apunta a la concreción de lo declarado en la Visión y Misión de la Universidad Austral de Chile, en cuanto a contribuir al desarrollo de la sociedad en las diferentes áreas del quehacer social, especialmente en la zona sur–austral del país. Así mismo, desde esta propuesta, la carrera de Trabajo Social mantiene la *visión* de formar profesionales del Trabajo Social capaces de ser reflexivos y críticos, integrándose a la sociedad desde una postura que comprometa la responsabilidad social.

En cuanto a su misión, la carrera de Trabajo Social tiene como propósito asumir el compromiso permanente por una formación académica centrada en la calidad y el conocimiento, desde una perspectiva multidisciplinar, diversa y ética para una sociedad sustentable.

Sobre los valores que inspiran a la creación de la carrera de Trabajo Social, se aspira a que sus futuros Trabajadoras y Trabajadores Sociales sean profesionales autónomos y reflexivos acerca de su quehacer, comprometiéndose de manera participativa y solidaria al desarrollo de su entorno social, cultural y profesional. Así mismo, los ejes valóricos que se desarrollan en la carrera de Trabajo Social son: libertad en el trabajo académico, excelencia, compromiso con la comunidad, transparencia y responsabilidad evaluativa.

La nueva carrera de Trabajo Social al ser impartida en la Sede Puerto Montt de la UACh, se encuentra alineada con la Visión, Misión y los valores rectores de esta institución, principalmente en el hecho de contribuir a la eficiencia y calidad de los futuros egresados del área del Trabajo Social, destacando entre los aspectos a desarrollar en la formación, el ímpetu por profesionales integrales con compromiso social conscientes de su rol, abocado al respeto de la diversidad, en concordancia con asumir un compromiso ético con la sociedad.

Asimismo, el desarrollo de la nueva carrera de Trabajo Social, se vincula a una línea de formación enmarcada en las Ciencias Sociales a través del desarrollo de un Bachillerato que se desplegará durante el ciclo básico, correspondiente a los 4 primeros semestres de la carrera y que se estructura bajo criterios formativos que buscan que las y los estudiantes desarrollen competencias genéricas e interdisciplinarias provenientes de las Ciencias Sociales y enmarcadas en los valores y en la misión institucional , a través del cultivo de una formación integral de saberes y valores abiertos a la complejidad interdisciplinaria.

2. La crisis como oportunidad en la formación del estudiantado de Trabajo Social, Pandemia por coronavirus

En el contexto de la declaración, por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS), de la pandemia por el virus de síndrome respiratorio agudo severo (SRAS-CoV-2), conocido como COVID-19, la Universidad declaró la suspensión de todas las actividades presenciales a partir del 16 de marzo de 2020. Esto significó comenzar a trabajar en un escenario distinto al proyectado, con un nivel de incertidumbre muy alto respecto de cómo se implementaría el semestre, en todos los aspectos que

involucra un período académico regular y que con pandemia se transformaba en un desafío mayúsculo.

Resultaba complejo imaginar el inicio del período académico sin reunir a las y los estudiantes, sin generar una instancia de encuentro presencial que permitiera disminuir los niveles de ansiedad, que de por sí y en un contexto normal, son altos al ingresar a la educación superior.

De esta manera, la pandemia adicionó tensión al proceso en docentes y estudiantes y en la universidad en general, poniendo a prueba la capacidad de organización, de gestión y de adaptación a la incertidumbre, convirtiendo la inestabilidad en una constante de la actividad universitaria, en este caso, redefiniendo la interacción entre los integrantes de la comunidad educativa.

Incertidumbre frente a la crisis sanitaria

Ante este escenario de incertidumbre se hizo necesario visibilizar la crisis sanitaria existente. Así cuando hablamos de crisis el concepto hace alusión a una variación en la realidad habitual "(…) nada más que una situación en que las cosas que siempre ocurrían de una manera empiezan a suceder de otro modo" (Mellafe, 1987, p.55). En ese sentido la crisis también debe ser sentida y percibida por las y los sujetos para que efectivamente haya cierta identificación con esta.

La crisis sanitaria por enfermedad de coronavirus vivida actualmente en Chile y el resto del mundo ha impactado en los diversos escenarios posibles. La idea de avanzar en el proceso de instalación y desarrollo de la Escuela de Trabajo Social implicó sortear serie de factores propios del momento que atraviesa el país y que ha marcado el ejercicio de las profesiones y de la academia.

Lo macrosocial ha influenciado a la profesión y a su constitución (Iamamoto, 1998). Trabajar desde ´la crisis´ implica estar en constante movimiento ya que es momentánea en el tiempo. Además, significa reconocer que el valor de ésta hoy en día es vista, no solo como un riesgo, sino que también es una oportunidad para generar ciertos cambios en la manera de enseñar, aprender y constituir espacios que antes se veían lejanos. La distancia se ha acortado y la virtualidad llegó para quedarse.

Así, formar estudiantes y conectar con el medio en este contexto nos ha permitido vincularnos desde una perspectiva distinta a la habitual. Retomar voces que no siempre han sido escuchadas,

pero también ha implicado un desafío en la generación de modalidades de enseñanza no comunes. La crisis ha roto patrones y modalidades tradicionales en el campo educativo que por el contexto no son aptas. Ha permitido reinventarse. Y este proceso ha replanteado prioridades en todas las Instituciones de Educación Superior. Así, romper el flujo continuo de enseñanza tradicional genera un replanteamiento vital, obligando a construir nuevos sentidos de formación disciplinar.

Este replanteamiento ha ido a la par de una nueva forma de pensar la educación superior y de la cual no puede estar ajena una nueva Escuela, mandatada a formar estudiantes insertos en una realidad que se ha transformado a partir de la crisis y que ha forzado un proceso de reconfiguración en todos los aspectos posibles de la vida humana.

De esta forma, la crisis, inherente a la sociedad en la actualidad, se presenta como un desafío que interpela a utilizar los recursos disponibles, a crear los no existentes y a poner a disposición de otros los suficientes para acceder con equidad a la formación profesional. Es eso, lo que se ha impulsado desde la Escuela de Trabajo Social la utilización de todos los recursos posibles para entregar al estudiantado las herramientas necesarias para el logro de las competencias definidas; en un proceso que ha facilitado la participación y la integración de toda la comunidad educativa, no exento de dificultades y obstáculos que no siempre se han podido sortear, pero que ha instalado la capacidad de colaboración y de inclusión en el grupo.

Vista como una oportunidad, la crisis socio sanitaria, aparece como la instancia real para avanzar en democratizar la universidad, estando todos sus integrantes en la misma condición de vulnerabilidad frente a un evento adverso, que no es posible revertir por esfuerzo propio y que demanda la capacidad de adaptación necesaria para enfrentarla. La oportunidad está en visualizar la formación del estudiantado de una manera integradora y abierta a una multiplicidad de posibilidades, en un contexto de educación no presencial, que insta a desarrollar habilidades orientadas a la creatividad y a la utilización de recursos, para muchos desconocidos, que rompen las barreras del espacio y del tiempo, haciendo de la simultaneidad un elemento común en el proceso de formación.

3. Prácticas profesionales de acompañamiento al estudiantado desde la virtualidad

Este nuevo escenario ha hecho repensar y replantear el mantenimiento y sostén de las actividades académicas, docentes, de extensión e incluso de investigación. La incertidumbre se ha hecho parte del diario vivir, lo cual ha hecho surgir temores y titubeos por parte de la comunidad educativa al enfrentarse a la virtualidad de la educación, quien se impuso en el estudiantado y en docentes de manera latente.

La virtualidad ha redefinido lo ´práctico´, por lo que transitar desde la presencialidad a lo digital ha sido un proceso que ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, en el cual el acompañamiento realizado al estudiantado ha tenido diversos componentes en su actuar. Sin embargo, este proceso conlleva ciertas resistencias que cuestionan lo virtual como un proceso que permite el impacto de la tecnología en los espacios sociales y educacionales. Es decir, no solo es una herramienta ya conocida, sino que genera ciertas asperezas por quienes se ven ´obligados/as´ a utilizarla.

Por un lado, repercute en la concepción de la docencia tradicional, la cual establece procesos de enseñanza estructurales y, por otro, supone que su uso requiere docentes muy familiarizados con el uso de las TICs en el aula y capaces de interactuar dinámicamente con las producciones y perspectivas de los alumnos en un tiempo rápido (Morrisey, 2006).

Estos elementos generan imaginarios sociales acerca de la enseñanza digital, las cuales han debido ser deconstruidas con el tiempo, estableciendo nuevas formas de dialogar con las tecnologías en las aulas virtuales, donde hay una observación de lo mostrado en pantalla que va a la par entre profesor/a y estudiante, generando nuevos parámetros de enseñanza y aprendizaje mutuo.

De igual manera, no cabe duda de que el impacto de la virtualidad reafirma ciertas desigualdades sociales en el contexto actual. Las brechas educativas se han hecho evidentes con la educación remota, por lo que nos insta a reconstruir la educación tomando en cuenta las trayectorias estudiantiles y de vida del estudiantado. Poniendo énfasis en la diversidad y la inclusión de estos/as mismos. De esta manera:

> Recontextualizar es poner las cosas en perspectiva, redefinir las situaciones y decidir actuaciones en términos más acor-

> des con una visión positiva de la realidad. No se trata de engañarse, edulcorar las cosas o minimizar las tragedias, sino de operar desde un punto de vista que permita sacar partido de la experiencia (González de Rivera, 2001, p.50)

Así la virtualidad permite desterritorializar los espacios ya conquistados por la academia y configurar nuevos campos que no necesariamente son materiales. De esta manera el simbolismo de lo virtual marca límites y fronteras que antes no eran imaginadas, pero también permite reflexionar en torno al movimiento de la materialidad en los espacios educativos.

Hoy nos conectamos desde diversos lugares geográficos pero que a la vez confluyen en un mismo sitio imaginado. Ya no existe un mismo espacio único y perpetuo "los territorios se reconstruyen, incluso en su modalidad de red, de una manera discontinua, pero de otra forma, con otro dibujo distinto del tradicional consistente en la experiencia total y continua del espacio" (Haesbaert, 2013, p. 25).

En este sentido, la estructura se modifica y se van construyendo nuevas herramientas en este espacio como las plataformas digitales para hacer clases, dictar conferencias, generar tutorías, talleres, reuniones, entre otros.

De esta manera, se han realizado diversas acciones con el estudiantado en la virtualidad las cuales dan cuenta del comienzo y formación de la Escuela, como de prácticas de acompañamiento.

Prácticas y acciones de acompañamiento

Así la primera acción concreta que se realizó con estudiantes en la Escuela de Trabajo Social fue comunicarles por correo electrónico la decisión tomada por la Universidad y la declaración del semestre en modalidad digital, lo que significó comenzar a establecer canales oficiales de comunicación, tanto para entregar la información requerida, como para generar instancias de contención a quienes manifestaban estar vulnerables emocionalmente, en el contexto de la pandemia.

Se estableció como canal oficial de comunicación el correo electrónico, mediante el cual las y los estudiantes podían hacer las consultas para resolver dudas respecto del inicio de clases y realización de actividades online.

Paralelo a esto, se incentivó a que el grupo curso nombrara un delegado que cumpliera el rol de intermediario en la comunicación con la Dirección de Escuela, con la finalidad de agilizar la comunicación y optimizar los tiempos.

La figura de delegado/a de curso adquirió importancia en la medida que fue el canalizador de las demandas, inquietudes y propuestas de las y los estudiantes que se mostraban ansiosos por comenzar el semestre, cuyo inicio se aplazó para tener el tiempo suficiente para gestionar los recursos y requerimientos necesarios, esto es, equipos computacionales, licencias y plataformas indispensables para la nueva modalidad online.

Habiéndose definido las actividades académicas en modalidad no presencial, la institución dispuso un apoyo en conectividad para las y los estudiantes, consistente en el préstamo de equipos computacionales y chips para conexión a internet. Este apoyo iba destinado a quienes carecieran de equipos y de servicio de internet, independiente de la ciudad en la que estuvieran residiendo.

Para lo anterior, el trabajo coordinado con las y los delegados de curso fue fundamental, por cuanto se logró hacer un levantamiento efectivo de quienes presentaban carencias en este aspecto y se les orientó a informar su situación para poder optar al beneficio de manera rápida.

Aprendiendo en virtualidad...

En cuanto a las prácticas de enseñanza y acompañamiento virtual, las clases se desarrollaron, según lo programado, en modalidad virtual, a través de la plataforma Zoom, definida como herramienta oficial para el desarrollo de las actividades académicas de la Universidad.

Para un número importante de estudiantes era una herramienta desconocida que no habían utilizado antes. Solo aquellas/llos que habían tenido la experiencia de asistir a clases virtuales en sus establecimientos de procedencia, como consecuencia de la suspensión de actividades escolares por el estallido social de Chile a fines de 2019, habían tenido una cercanía con la plataforma, pero en general, de manera esporádica y rudimentaria.

Desde el primer encuentro se evidenció la disposición al trabajo colaborativo de los estudiantes, generándose instancias de apoyo y contención entre los mismos, demostrando su capacidad de organización, a través de la figura del delegado, y de otros lide-

razgos que comenzaron a surgir, relacionados con el mayor conocimiento de las plataformas y del manejo de los recursos digitales, lo que fue puesto a disposición del grupo de manera espontánea.

Iniciadas las clases, ya formalmente, se pudo confirmar la entrega de los dispositivos necesarios para que casi la totalidad de las y los estudiantes pudieran conectarse a las clases desde el inicio del semestre, persistiendo sólo un número menor, que presentó inconvenientes debido a problemas de factibilidad en el sector de su residencia.

A modo de orientación en el contexto de clases virtuales, la Universidad generó un Protocolo de Medidas de flexibilidad que estableció las directrices básicas para el funcionamiento e implementación del semestre, lo cual fue replicado por la escuela, adoptando medidas en torno a la duración de las clases sincrónicas y a la exigencia de la grabación de éstas para poner los archivos a disposición de los estudiantes, de tal forma que puedan revisarlos fuera del horario de clases; la realización de evaluaciones sincrónicas y asincrónicas, diversificando, de esta manera, las evaluaciones, con la finalidad de flexibilizar los instrumentos, utilizando los recursos digitales de los cuales se disponía.

La institución como tal, venía desarrollando un trabajo sistemático de docencia en torno a la plataforma digital denominada *Siveducmd*, la que se transformó en una herramienta de suma importancia al momento de requerir interactuar con los y las estudiantes más allá de la clase en sí. Esto es, disponibilidad de recursos bibliográficos, tareas, foros y comunicación directa con el grupo curso a través de mensajería, entre otras posibilidades que ofrecía para la realización de docencia, en un ambiente completamente virtual.

Para lo anterior, se dispusieron diversos talleres de inducción dirigidos a los y las estudiantes, con la finalidad que conocieran las diferentes plataformas con las cuales interactuarían en forma permanente, siendo éstos de gran utilidad para la adecuación de los y las estudiantes a las clases online y en general a la gestión académica que implicaban éstas, tanto para el trabajo dirigido como para el trabajo autónomo asociado a cada asignatura.

El semestre se cursó en modalidad intensiva, es decir, se organizó el trabajo en dos períodos dentro del semestre, correspondiendo la implementación de tres asignaturas en cada período, de ocho semanas cada uno, lo que permitió dar cumplimiento a

lo requerido en cuanto a horas de clases y contenidos a impartir.

La decisión de trabajar en modalidad intensiva, si bien requirió de un mayor esfuerzo de organización en cuanto a la concentración de asignaturas y contenidos, significó un aporte al momento de tener que adecuarse, tanto estudiantes como docentes a la modalidad online, por cuanto permitió introducirse en este nuevo ambiente de clases de manera pausada y con menor carga académica al inicio del semestre. Esto, además, posibilitó evaluar el nivel de adaptación a esta nueva modalidad e introducir los cambios y ajustes necesarios para el segundo período del semestre, lográndose finalizar éste con todas las asignaturas impartidas, de acuerdo con lo establecido, según el Plan de Estudios correspondiente.

El segundo semestre académico se implementó en modalidad extensiva, a diferencia del anterior, en virtud de la mejor adaptación de estudiantes y docentes a las clases virtuales, pudiéndose evidenciar un mayor nivel de competencias en el uso de recursos digitales, en concordancia con las diversas capacitaciones y apoyos dispuestos por la universidad y la escuela, para ir perfeccionando el manejo de las herramientas utilizadas, tanto en las clases como tal, como en todas las actividades realizadas con los y las estudiantes.

La metodología utilizada para la implementación de las asignaturas consistió en clases expositivas activas, en las cuales el/la docente exponía el tema correspondiente con incentivo a la discusión grupal, pudiendo las y los estudiantes participar planteando sus preguntas y comentarios a través del micrófono de la aplicación o dejando un mensaje de texto en el chat de la clase, el cual era leído por el mismo docente u otro estudiante para que fueran respondidas.

Esta metodología permitió la interacción sincrónica entre estudiantes y docentes, generando las condiciones favorables para la participación grupal, que no sólo se relacionó con aspectos académicos propiamente tal, sino que también dio espacio al tratamiento de temas asociados a las dificultades de conexión de algún estudiante, algún imprevisto que imposibilitaba participar u otro aspecto que estuviera interfiriendo en la realización de la clase.

Igualmente, las clases consideraban actividades prácticas guiadas, en función del trabajo individual o grupal en torno a un caso de estudio, a una guía de trabajo o un tema de reflexión, dando

espacio a la discusión conjunta, siguiendo la misma modalidad mencionada anteriormente, a través del micrófono o del mensaje de texto.

Con la finalidad de abordar la imposibilidad de realizar actividades prácticas presenciales con los y las estudiantes, se recurrió, en las asignaturas disciplinares, a la utilización de recursos digitales disponibles que permitieran acercar tempranamente a los estudiantes a la realidad social del territorio y de la comunidad más cercana.

Para esto se realizaron Seminarios web que contaron con la participación de diferentes profesionales en ejercicio que transmitieron su experiencia en distintos ámbitos de realización profesional, en temas relacionados con la economía circular, migración, intervención social, entre otros. En ellos los y las estudiantes tuvieron la oportunidad de conversar directamente con los y las profesionales y exponer sus ideas y comentarios en torno a los temas tratados, lo que, a su vez, abrió una línea de coordinación desde la escuela con las organizaciones, en vista de un trabajo conjunto que permitiera el desarrollo de los y las estudiantes y su inserción en el espacio profesional.

En forma simultánea, y durante todo el período académico se incorporó a las asignaturas la visita de profesionales que, de manera directa, expusieron a las y los estudiantes su experiencia profesional en las distintas áreas de ejercicio de la disciplina, relacionando esto con los contenidos tratados en las clases, a modo de integración práctica.

De esta manera, se contó con la participación de profesionales pertenecientes a fundaciones, ONGs, centros de salud, establecimientos educacionales y servicios públicos de distintos lugares del país, atendiendo a las posibilidades que entrega la virtualidad en relación con la interacción remota.

Las tutorías a estudiantes fueron otra forma de abordar el trabajo académico en cada asignatura, facilitando la relación directa con aquellos que requerían mayor apoyo, por diversos motivos, siendo el principal, la imposibilidad de conectarse sincrónicamente a las actividades, lo cual repercutía en su avance y desempeño durante el semestre. Por tal razón, cada docente evaluó la situación particular de los estudiantes que presentaban inconvenientes y se estableció un horario de atención individual para reforzar los contenidos tratados en clases, orientado a su vez, a la preparación

de éstos para la rendición de las evaluaciones fijadas.

Por otro parte, la incorporación a la Escuela de un estudiante sordo, por cambio de carrera dentro de la misma universidad, significó enfrentar un nuevo desafío que se acrecentó en el contexto de virtualidad y que demandó nuevos aprendizajes y prácticas acordes a los requerimientos de la situación. Desde su ingreso se comenzó a trabajar en conjunto con los y las profesionales del Programa de Inclusión en Educación Superior de la Universidad, quienes iniciaron un proceso de inducción y acompañamiento a la Escuela para integrar al estudiante a las actividades académicas. En este contexto, se realizaron reuniones de coordinación y entrevistas con el estudiante para entregar el apoyo necesario, de tal forma, que pudiera participar de las clases en iguales condiciones que los demás estudiantes.

Lo anterior significó incorporar los recursos técnicos y logísticos necesarios, como la consideración de un intérprete en lengua de señas en cada una de las clases y actividades, que al ser grabadas requerían la coordinación correspondiente entre el docente, el estudiante y el intérprete. Para apoyar al estudiante en su proceso académico se realizaron los ajustes necesarios en las asignaturas, con la asesoría del Programa de Inclusión en Educación Superior, incorporando la interpretación en lengua de señas a todas las actividades y trabajos individuales y grupales, además de las evaluaciones rendidas por el estudiante.

Igualmente se trabajó con el estudiante en base a tutorías, a cargo de los y las docentes correspondientes de la asignatura en particular, que se evaluó como necesaria de apoyar, instancia en que se guio al estudiante para el trabajo autónomo y el estudio de los distintos contenidos, además de la preparación para las evaluaciones programadas.

El curso de una emergencia sanitaria, en los términos en los que se ha presentado, especialmente en cuanto a la magnitud de ésta y cómo ha afectado el ámbito de lo cotidiano, desde lo individual a lo colectivo, impacta en la salud mental y por ende en el desempeño del estudiantado, sometido a la tensión de cursar el pregrado de manera no presencial, en entornos familiares no siempre favorables y carentes de recursos para enfrentar situaciones desde lo psicológico.

La salud mental ha sido una preocupación permanente de la Universidad y de la Escuela, adoptándose las medidas necesarias

para atender los requerimientos del estudiantado, en torno a la gestión de atenciones oportunas con profesionales del área y/o derivaciones a otros centros de salud, distinto al de la institución, según sea el caso.

Desde el inicio de la implementación de la carrera se ha procurado hacer seguimiento del estudiantado considerando sus trayectorias, como una forma de prevenir situaciones complejas que pudieran afectar en lo académico, sin embargo, se ha registrado un número importante de estudiantes que han requerido atención en salud mental, aduciendo como causa, el estrés, la desmotivación, la frustración y la dificultad para compatibilizar lo cotidiano, referido a estar de forma permanente en el hogar, especialmente en períodos en los que se implantaron las cuarentenas, con lo académico, altamente demandante.

Dicho seguimiento se ha llevado a cabo a través de una serie de entrevistas personales virtuales que se han realizado a partir del segundo semestre 2020, lográndose la cobertura del 100% de la generación 2020 y el 62% de la generación 2021, siendo esta una instancia que ha permitido conocer a las y los estudiantes en otros ámbitos, además del académico, pudiéndose apreciar la frustración respecto de no poder cumplir los objetivos trazados en torno a su ingreso a la educación superior en condiciones normales, debiendo posponer la interacción cercana con docentes y pares.

En un contexto como el señalado, la manifestación de problemáticas psicológicas asociadas a historias de vida y situaciones no resueltas, han sido un elemento que ha sumado dificultad a la incorporación y mantención del estudiantado en la educación superior en general, y en la carrera en particular, existiendo casos en los que estas dificultades han sobrepasado el ámbito de competencia de la institución, siendo la causal de la suspensión del semestre o del retiro de la carrera definitivamente, a pesar de los recursos humanos y económicos desplegados para ir en apoyo del estudiantado. De esta forma, todas las acciones planteadas han sido un desafío en el acompañamiento desde la virtualidad, ya que, ha permitido desplegar herramientas en torno a las características particulares de los y las sujetos/as y del contexto vivido.

4. Miradas y posicionamientos críticos desde el sur austral

Contexto chileno

Situándonos en el contexto nacional, cabe mencionar que Chile ha transitado por avances y retrocesos para posibilitar una educación como derecho social y bien público. Cuarenta años de neoliberalización del sistema durante la dictadura y la profundización del modelo de mercado durante la democracia, tienen efectos concretos en la desigualdad, de esa manera emerge con fuerza una discusión pública que reclama una política educativa chilena de más igualdad y más inclusión, bajo la consigna de ´la misma educación para todos´. La calidad educativa se ha constituido en una de las aspiraciones más transversales del actual escenario chileno de crisis social y política (octubre, 2019), coloca la temática educativa entre los contenidos de transformación social más sentidos.

La réplica de esta desigualdad en la disciplina se observa en los discursos y debates en trabajo social. "Pareciera que el trabajo social chileno ha sufrido un distanciamiento respecto de los avances en el contexto internacional, particularmente de América Latina y el Caribe" (Viveros como se citó en Castro-Serrano y Flotts, 2018, p.154). Esto debido a una transacción mercantilizada de las relaciones que se producen dentro del sistema educacional chileno y aún mantiene a la profesión en un marco de acción caritativa, donde el estudiante es receptor de la transmisión de conocimiento, en desmedro de la creación de éste.

Desde el Sur Austral:

Reconociendo que el contexto cobra relevancia para la profesión, ya que por un lado se está constantemente vinculando de manera intrínseca con la historia, quien dará luces y guiará el proceso psicosocial, y, por otro lado, el medio social permitirá comprender qué está ocurriendo con la persona desde una perspectiva coyuntural y relacional. "Lo que pasa y el cómo funciona la sociedad, influye directamente con el ejercicio, pensamiento, formación, cuestionamientos, búsqueda de fines, etc. de las ciencias sociales en general" (Viveros como se citó en Castro-Serrano y Flotts, 2018, p.143).

En esa línea, la profesión nos permite estar en relación con la dinámica social, el cambio y en esa interacción con el medio en el cual nos encontramos insertos, flexibilizar, buscar respuesta,

indagar, explorar y replantearse el norte para fortalecer el trabajo. Sin embargo, el tejido social que se forma en el escenario a partir de los ajustes y de los avances del proceso de globalización muchas veces se desarticula, quedando en un estado de ´levedad´, "todo lo que es sólido se esfuma en el aire" (Marx y Engel, 1981, p. 34) y en ese sentido la desaparición de lo que creíamos estable, inamovible en el tiempo se debe volver a reconstruir.

Esto nos interpela directamente como profesionales de las ciencias sociales, pero también nos replantea el rol que debe tener la academia frente a los procesos territoriales y socio históricos- sanitarios que se viven a nivel mundial y las formas en que vamos gestando y construyendo capital humano desde Trabajo Social. No es en vano que la disrupción, da paso a la ansiedad, el miedo y a la crisis y por lo tanto va estableciendo nuevas formas de vincularnos con los y las otros y otras. Por ende, la comprensión de la otredad esta implícita en la profesión, tal como menciona Carballeda (2013) "comprender desde el Otro, entendiéndolo no sólo como presente en acto sino como un sujeto en movimiento histórico social" (p. 3).

Es ahí que el lugar epistemológico para hacer Trabajo Social cobra relevancia. Nacer y gestar desde ´el sur austral´ implica considerar una serie de características particulares, donde la cultura, las tradiciones, las creencias marcan un sello distintivo en el estudiantado. Visualizar las necesidades desde territorios específicos permite conocer y (re) conocer un trabajo social situado.

Y, por otro lado, la crisis nos permite de-construir el pensamiento tradicional y los modos de hacer academia de manera estándar. Reconfigurar espacios que han sido establecidos de manera casi normativa genera nuevas formas de entender que es lo que queremos cuando hablamos de ´hacer y ser´ Escuela de manera situada, así la pregunta nace de manera evidente ¿desde dónde nos situamos para hacer Escuela?

La óptica crítica puede dar algunas respuestas a esta interrogante. Teresa Matus habla de crear puntos de fuga, lo cual se entiende como "un mecanismo, una estrategia posconvencional que posibilita efectuar un cambio de lógica" (Matus, 2012, p.5). Por lo tanto, salir del conocimiento hegemónico y de la construcción heteronormativa genera un cambio de horizonte que vas más allá de lo preestablecido.

´Hacer y ser´ Escuela desde el sur implica reconocer los saberes colectivos donde nos encontramos insertos/as, pero además implica reconocer las resistencias epistémicas en el contexto de educación superior chileno, el cual está marcado por el sistema neoliberal.

Por esto de-construir el pensamiento desde la óptica crítica no es fácil:

> la crítica en Trabajo Social debe ser capaz no solo de pensarse al interior de las luchas políticas y de reconocimiento de derechos existentes en el contexto societal, sino que para hacerlo tiene que existir un amplio movimiento de renovación crítica en toda la disciplina. Lo anterior debe plasmarse, entre otros, en transformaciones en la formación, investigación y organización de los trabajadores sociales. (Borgianni, Guerra y Montaño, 2003, p. 10).

Así la relación e intersección entre conocimiento, capital, territorio y Trabajo Social se vuelve compleja, ya que establece cambios internos en la formación disciplinar como tal. Sin duda hacer un cambio de mirada implica visibilizar elementos que hasta ahora han estado en el campo académico pero que no han tenido mayor análisis y no se han cuestionado mayormente. Es más, se han normalizado.

Reflexionar en la formación del estudiantado desde lo situado y crítico involucra la flexibilización de aprendizajes y la diversificación de estrategias de enseñanza. Interpelar por un lado al estudiantado y por otro a la academia en general. Es decir, comprender el lugar donde nos encontramos y con quiénes nos vinculamos.

Así crear Escuela necesariamente debe ser en y con el estudiantado, y la comunidad social y educativa. Quebrar distancias y evolucionar desde las fisuras para constituir nuevas formas de enseñanza "Pedagogías (…) en términos de romper a través, transgrediendo, interrumpiendo, desplazando, invirtiendo conceptos y prácticas heredades, esas metodologías psíquicas, analíticas y organizacionales… [que] hacen posible diferentes conversaciones y solidaridades" (Alexander como se citó en Walsh, 2015, p. 2).

De igual modo Boaventura de Sousa Santos (2010) habla del pensamiento post abismal, haciendo hincapié que el ´pensamiento abismal´ marca una línea de pensamiento occidental que por

un lado es visible para todos/as ya sea los saberes hegemónicos, los agentes sociales establecidos como la sociedad civil, las ciudades, etc. y, por otro lado, es invisible como los saberes subalternos, el escenario colonial, etc. que divide el espacio en dos mundos paralelamente opuestos. El norte marca lo colonial y el sur establece el lado oprimido que va más allá de la línea abismal.

Por lo tanto, lo ´post abismal´ seria pensar desde el otro lado de la línea, lo cual desde el sur austral nos hace reflexionar en que todo proyecto educativo que se sitúe en un espacio particular debe tomar en cuenta y dejar como base al entorno y a sus propios integrantes, quienes conforman la totalidad de la realidad de lo que llamamos hoy en día academia. Descolonizar el pensamiento ontológico desde el sur permite superar ciertas exclusiones e incorporar la multiplicidad de saberes en la construcción de Escuela de Trabajo Social.

Así acercar y dialogar desde la diversidad implica primeramente reconocer la pluriculturalidad del territorio donde se encuentra inserta la Escuela, pero no basta solo con eso, sino que se debe ampliar el campo. Por ejemplo, a comunidades sordas, diversidades de género, migrantes, entre otros/as. Y esto debe ser abordado desde la interculturalidad critica, entendiendo que cada comunidad tiene su identidad y su cultura y que por lo tanto esa *diferencia* se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado.

Por ende, la interculturalidad crítica busca "la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas" (Walsh, 2010, p. 78).

De esta manera pensar la academia y la formación disciplinar desde esta mirada y desde la posición en las que nos encontramos nos permite poner el acento en la problematización de las jerarquías epistémicas y socioculturales que finalmente tienen un horizonte de transformación en el sistema.

Conclusiones y desafíos

El desafío de hacer escuela e implementar un proyecto educativo requiere un trabajo organizado, colaborativo y de proyección de lo ya establecido. Que reconozca el territorio y su influencia en la formación de estudiantes, identificando las particularidades del sur austral.

Este territorio no está ajeno a las tensiones y desafíos que ha generado la crisis socio sanitaria por la enfermedad de coronavirus en el sistema educativo, y que muestran que las nuevas formas de vinculación y gestión desde una mirada transformadora y situacional es una manera de crear y formar Escuela desde lo disciplinar. Comprender que lo incierto no siempre es algo problemático ya que puede estar asociado a la generación de nuevas oportunidades y de encontrar en el presente maneras distintas de producir.

La urgencia por adecuar lo planificado a la contingencia sanitaria, modificando las metodologías, los procedimientos y la forma de concebir la Escuela, ha llevado a estructurar lo no presencial de forma tal que, ante la imposibilidad de interactuar directamente, la modalidad digital aparezca como una oportunidad de reconstruir de manera distinta el quehacer académico. Fijar la atención en las posibilidades que ofrece, traspasando el aula tradicional y facilitando el acceso a otros ambientes, no solo al de la sala de clases, sino que a otros más complejos y diversos como el del ejercicio profesional como tal, al posibilitar la interacción simultáneamente entre estudiantado, docentes y profesionales, que no necesariamente se sitúan en el mismo territorio.

La virtualidad, como una forma permanente de hacer docencia, ha situado a estudiantes y docentes en posiciones distintas a las anteriormente conocidas y ha orientado la reconfiguración de la forma de relacionarse y trabajar en torno a un objetivo común. Los y las docentes hoy son facilitadores/as del aprendizaje de los y las estudiantes, con acento en un proceso que requiere acompañamiento y guía y que cobra relevancia al estar expuesto el estudiantado a una inagotable variedad de fuentes de información, que deben ser valoradas y analizadas en conjunto, con una aproximación crítica, respecto de su pertinencia a cada uno de los contenidos tratados en los espacios comunes de interacción. Es un proceso de formación, estructurado sobre relaciones de confianza mutua con énfasis en el trabajo autónomo responsable, que la virtualidad ha puesto a prueba y tensión permanentemente.

Por ende, es el mismo estudiantado el protagonista de dicho proceso de formación y producción, pero en virtualidad y en Trabajo Social, ese proceso se vuelve particularmente esencial, al ser parte los estudiantes de la realidad social que les va a corresponder intervenir, en un contexto post-pandémico y que hoy demanda de ellos habilidades para interpretar lo social desde el territorio,

enfrentándose a la transformación que ha experimentado la sociedad en un contexto de crisis socio sanitaria.

Es eso lo que se ha querido enfatizar desde la Escuela; la experiencia en primera persona de una crisis que modifica comportamientos y costumbres enraizadas, que cuestiona lo establecido y conduce a la transformación, no sólo de los espacios y de los/as sujetos/as, sino que, de la forma de interpretar y definir la participación del Trabajo Social en un contexto de desigualdad generado, no solo por el modelo neoliberal, sino que también, por una crisis sociosanitaria que ha acentuado esta realidad, que obliga a entenderla fuera del discurso hegemónico y normalizado, y aún más, como disciplina, nos interpela a repensar nuestro rol como formadores, investigadores y volver al ethos de la profesión, la cual hace alusión al cambio propositivo, fortaleciendo lazos sociales en las comunidades educativas.

Referencias Bibliográficas

Anguiano, A., Plascencia, C., Solano, E. y Jiménez, S. (2007). ¿Por qué del trabajador social debe de ser crítico y reflexivo? *Revista Margen*, (45), 4-5.

Borgianni, E., Guerra, Y. y Montaño, C. (2003). *Servicio social crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. Sao Paulo: Cortez.

Carballeda, A. (2013). La Intervención en lo Social desde una perspectiva americana. Algunos aportes de Enrique Dussel y Rodolfo Kusch. *Revista Margen*, (70), 1-6.

Castro- Serrano, B. y Flotts, M. (eds.) (2018). *Imaginarios de transformación: el Trabajo Social revisitado*. Santiago de Chile: RIL.

González de Rivera, J. (2001). Psicoterapia de la crisis. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 21*(79), 35-53.

Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales, 8*(15), 9-42.

Lamamoto, M. (1998). *O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional.* São Paulo: Cortez.

Marx, K. y Engels, F. (1981). *Manifesto del Partido Comunista*. Moscú: Progreso

Matus, T. (2012). *Punto de Fuga. Imágenes dialécticas de la crítica.* (Tesis de doctorado). UFRJ, Río de Janeiro, Brasil.

Mellafe, R. (1987). *Historia Social de Chile y América*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria

Morrisey, J. (2008). *El uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos.* Buenos Aires: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.

Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo: Ediciones Trilce.

Unidad de Apoyo al Aprendizaje, Departamento de Vinculación, Acceso y Permanencia. Universidad Austral de Chile. (2020*). Informe Perfil psicoeducativo de estudiantes cohorte de ingreso 2020.Trabajo Social-Sede Puerto Montt.*

Universidad Austral de Chile (2020). *Informe Plan de Desarrollo Sede Puerto Montt 2020-2023.*

Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales, 2*(4), 1-11.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación Intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C, Walsh, *Construyendo interculturalidad critica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Virtualización de la docencia universitaria en tiempos de COVID-19. Errores, tropiezos y desafíos.

Ramón Vivanco Muñoz*
Universidad de los Lagos

Soraya Espinoza Moraga**
Universidad de los Lagos

Resumen

Sin duda la crisis sanitaria producto del COVID-19 trajo cambios en las universidades y sus comunidades educativas, teniendo la escuela de Trabajo Social de la Universidad de Los Lagos que adaptarse al nuevo contexto social y político modificando sus procesos de aprendizaje tanto teórico como práctico. Una medida drástica, fue el confinamiento y la parcial y/o suspensión total de la actividad educativa. Gran parte del estudiantado y los equipos docentes debieron quedarse en sus casas comenzando a estudiar y trabajar online, siempre y cuando sus condiciones de conectividad lo permitieran. Con aciertos y con errores la actividad virtual demostró ser una herramienta que pudo garantizar el cumplimiento y la continuidad de las tareas educativas establecidas en los planes de estudio. Las universidades pudieron sacar adelante el desafío de retomar la oferta educacional a miles de jóvenes, las encuestas dieron cuenta del éxito relativo de una serie de acciones de continuidad, sin embargo, poco se ha estudiado el impacto al cual fueron sometidos los equipos docentes en este proceso.

Palabras Clave: pandemia, educación virtual, académicos/as

* Dr. En Sociología, trabajador social Académico-investigador y jefe de carrera de la Universidad de Los lagos, Chile. E. mail: rvivanco@ulagos.cl

** Dra. ©. En Trabajo social, Magíster en psicología, trabajadora social, Académica-investigadora de la Universidad de Los lagos, Chile. E. mail: sespinoza@ulagos.cl

Introducción

Como todos los años, a inicios del 2019 las escuelas universitarias se preparaban para recibir a la nueva promoción de estudiantes que habían rendido la PSU (Prueba de Selección Universitaria) el año anterior. Burgess y Sievertsen (2020) señalan que la pandemia COVID-19 golpeó fuertemente y trajo consigo diversas consecuencias que afectaron las múltiples dimensiones de nuestra vida cotidiana, alterando el desarrollo de relaciones sociales y educativas.

El 13 de marzo la Universidad de Los Lagos (en adelante ULagos) entregaba un Protocolo de Actuación y Medidas de Prevención. El 16 de marzo en un comunicado a toda la comunidad se hacía explícita la necesidad de suspender todas las actividades académicas presenciales, así como la suspensión de encuentros, congresos y seminarios académicos. Se suspendieron indefinidamente las clases presenciales de las y los universitarios de pre y postgrado; se eximió a las y los profesores de sus actividades académicas pasando a realizar trabajos a distancia (Reimers & Schleicher, 2020)

Hasta ese momento el COVID-19 que era lejano, de pronto revienta como una mala pesadilla, así todo lo planificado cambia drásticamente, se suspenden exámenes de grado, la matrícula se hace online, se suspenden las prácticas de las y los estudiantes en todos sus niveles y modalidades.

Una semana antes del inicio de clases, se realizan en forma urgente talleres para el uso de la plataforma ULagos Virtual, así como enseña el manejo de las plataformas zoom y meet, que no eran de uso cotidiano en la comunidad educativa. El día 25 de marzo la Dirección de Docencia informa a las y los estudiantes el inicio del proceso educativo online producto de la pandemia del COVID-19.

El presente artículo tiene como objetivo conocer las experiencias vividas por las y los académicos de la ULagos en su proceso de virtualización de la actividad académica; uso de la plataforma online, recepción de las orientaciones pedagógicas y su percepción del impacto de este proceso en la formación profesional de las y los estudiantes.

Presentación del problema

La Universidad de Los Lagos es una institución pública y regional del Estado de Chile, cuya misión es la formación integral de profesionales, técnicos/as y postgraduados/as y la generación y transmisión de conocimiento, con énfasis en investigación. Ya con la crisis pandémica desatada, la universidad emite un Decreto Universitario de fecha 23 de marzo de 2020 que da cuenta de ´medidas académicas excepcionales por la situación de emergencia´ en línea con la Declaración de Estado de Emergencia Sanitaria y, la necesidad de mantener actividades académicas y administrativas necesarias para el desarrollo del año académico. Así las y los académicos debieron estar disponibles para implementar la plataforma Ulagos Virtual, realizar clases online vía zoom o meet, sumado al uso del correo electrónico institucional. De igual forma la universidad emite el Comunicado dirigido a las y los estudiantes, señalando que la institución al igual que las universidades del Consorcio de Universidades del Estado (CUECH) y del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) había decidido avanzar en la formación profesional de manera online.

De igual manera la universidad se comprometió a generar todas las condiciones de apoyo a las y los estudiantes que tuviesen problemas de accesibilidad y conectividad. Desde la Dirección de Docencia se profundiza en un plan de instalación online, al que debió responder el cuerpo académico, entre otros aspectos, se destacan la definición de macro horarios, la activación de cuentas de correo electrónico para las y los estudiantes nuevos, la generación de una Mesa de Ayuda Central (en adelante MAC) la que informó del estado de los cursos en Ulagos Virtual. Para el campus Osorno se cargó la totalidad de asignaturas del 1er semestre (799 cursos) de toda la oferta de carreras y así sucesivamente en los semestres siguientes hasta el 2021. Esta MAC quedó disponible para apoyar con asesoría técnica y académica a las y los docentes en relación con los estados de los cursos, actualizaciones y carga de contenidos; creación de nuevos y entrenamiento de docentes en la plataforma, además de reportar a las Jefaturas de Carreras con listados de avance de los cursos en línea.

Cada docente debió transitar obligatoriamente desde cursos presenciales a cursos virtuales. Para ello, se debió modificar la planificación de sus programas de asignatura, desarrollar contenidos

y actividades hacia lo virtual, mayormente guías en Word, PDF, PPT con voz, foros, chat, entre otros. La universidad generó un set virtual de material de apoyo llamadas Cartillas Pedagógicas para la generación de contenidos de cursos en línea. Por su parte la plataforma Ulagos Virtual tuvo la capacidad de reportar acceso, usos y permanencia de las y los estudiantes, información puesta a disposición a las y los docentes en forma automática.

En las cartillas pedagógicas, señaladas en el párrafo anterior, se les indicaba a las y los académicos los pasos a seguir para realizar una clase virtual. Esta recomendación apuntaba a establecer distintos tiempos de desarrollo: un primer momento con la bienvenida grabando un video de saludo, identificando el nombre de la asignatura, informando su correo electrónico y el horario de atención docente y de tutoría virtual planificada.

Un segundo momento tenía como objetivo la entrega de información general de la asignatura con la presentación del Programa de la Actividad Curricular y la Guía de Aprendizaje. Un tercer momento estaba asociado al inicio de la actividad educativa, descripción de los resultados de aprendizaje y su forma de evaluación, desarrollo de actividades y talleres para fortalecer saberes y habilidades (información de tareas individuales y/o grupales, foros y diálogos reflexivos entre pares, trabajos escritos, mapas conceptuales, test en línea, realización de tutorías y acompañamiento virtual utilizando el horario fijado para responder dudas y consultas vía foro, chat, videoconferencia a través de Zoom o Meet) y entrega de material complementario tales como textos en pdf, papers, recursos digitales de aprendizaje, etc. Se señala además que la empatía, la solidaridad, la flexibilidad y el diálogo eran actitudes claves para enfrentar los desafíos que como comunidad universitaria se estaba viviendo. Se autorizó la flexibilización de las mallas académicas, adelantando o atrasando asignaturas curriculares a los semestres establecidos.

Adicionalmente, desde abril del 2020 la universidad inició la distribución de dispositivos de conexión a internet a las y los estudiantes. Dicho plan tuvo como cobertura el 95%; sin embargo, también esta falta de conexión se dio en académicos que debieron ser provistos por la universidad o estos contratar en forma individual o ampliar planes de internet para poder trabajar desde sus hogares.

La universidad estableció que las carreras de pregrado y sus unidades académicas asumirían un periodo inicial de transición (marcha blanca) para el inicio del año académico. En esta etapa era fundamental que las actividades docentes situaran su foco en establecer contacto con las y los estudiantes y detectar espacios y acciones de mejora en las plataformas virtuales. La evaluación debía ser formativa, es decir, el resultado serviría para informar sobre la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje a las y los profesores y estudiantes. Este proceso de acogida y preparación podría incluir clases u otras actividades docentes considerando las orientaciones de las Cartillas Pedagógicas socializadas. A su vez se debía mantener una permanente vigilancia de situaciones que pudiesen entorpecer o impedir el aprendizaje de las y los estudiantes.

De forma excepcional la Vicerrectoría Académica dispuso las siguientes consideraciones:

- Las actividades pedagógicas, talleres de trabajo personal y/o colaborativos que desarrollen los y las estudiantes, más la asesoría y acompañamiento tutorial realizado por las y los profesores de los cursos virtuales debían funcionar, preferentemente de acuerdo con los horarios oficiales publicados en los sitios respectivos.

- Las clases en línea hacían exigible que la y él docente interactuaran pedagógicamente con los y las estudiantes de manera sincrónica o asincrónica en un intervalo que iba de 30 a 50 minutos. El tiempo restante debía ser aprovechado en el desarrollo de actividades del estudiantado, evitando recargar el desarrollo de actividades más allá del tiempo definido en los horarios de clase.

- La asistencia a clases virtuales no fue obligatoria para las y los estudiantes. Sin embargo, era necesario que cada docente incentivara, motivara y realizase un seguimiento de la participación de las y los integrantes del curso, para mejorar el nivel de discusión y aprendizaje de todos y todas.

- Se ampliaba la justificación de inasistencias a evaluaciones o trabajos mediante una justificación fundada, reconociendo también en este aspecto la salud mental.

- Se debía planificar las evaluaciones con metodologías o sistemas que diesen garantías de una evaluación real de los aprendizajes de cada estudiante. Si se diseñaban evaluaciones que considerasen plazos de entrega, asegurando que cada estudiante pudiera, a pesar de sus dificultades, rendir de manera óptima la evaluación utilizando procesos asincrónicos. También se facilitó la rendición de pruebas recuperativas.

- Se debían definir estrategias que permitieran una comunicación fluida y permanente entre docentes y cada estudiante, de manera de prever situaciones de atrasos en la entrega de tareas, informes, protocolos u otros.

- Se autorizó períodos extendidos de postergación de actividades, así como de eliminación de cursos.

Las asignaturas reprobadas el año 2020 no se consideraron en el tiempo de permanencia de las y los estudiantes en la carrera.

Las Cartillas Pedagógicas, señalaron entre otras cosas, que las actividades no sincrónicas que considerasen el uso de datos de internet no debían hacer uso de archivos con peso excesivo (superior a 50MB) o video / películas con duración de más de 1hora.

Sobre la duración de los Cursos de ULagos Virtual:

1. Se señaló la necesidad de ajustar y reducir la cantidad de tiempo sincrónico o ´en vivo ‘de las clases en línea. Al respecto se instruyó la siguiente tabla de ajuste para su implementación progresiva.

Hora Pedagógica Presencial x Bloque (TRADICIONAL)	Hora ULagos Virtual x Bloque (SINCRÓNICO – EN LÍNEA)
1 hora = 60 minutos	45 minutos máximo
2 horas = 120 minutos	
3 horas = 180 minutos	90 minutos (dos sesiones de 40 minutos – con un receso 10 minutos)
4 horas = 240 minutos	

Fuente: Elaboración propia.

2. La universidad estableció la implementación progresiva de la estrategia de clase invertida que estaba en adecuación con el Modelo Educativo Institucional.

Sobre la grabación de sesiones de clases ULagos Virtual:

1. La clase debía ser hasta el 50% del bloque de clase sincrónica o en vivo. Se debía privilegiar la grabación de los contenidos y momentos de interacción docente - estudiantes y estudiantes - estudiantes.
2. El encendido de la cámara era opcional para docentes y estudiantes.
3. Podían ser almacenadas en la unidad Google Drive que estaba habilitada en cada cuenta de correo institucional o bien en la cuenta de YouTube habilitada para ello.
4. Debía estar centrada en los siguientes aspectos de la interacción docente -estudiantes y, estudiantes - estudiantes. Estos aspectos corresponden al inicio-desarrollo-cierre de la clase:

a) Inicio: Reforzar o mencionar el resultado de aprendizaje, Tema problema de clase, Instrucciones de un trabajo.

b) Desarrollo: Contenido definido como relevante, Ejercicios prácticos y fórmulas, Procedimientos técnicos o similares, Los puntos focales sobre las evaluaciones a desarrollar.

c) Cierre: Centrarse en conceptos clave, Repasos focalizados (retroalimentación), Discusiones y Conclusiones sobre temas desarrollados.

La generación de estos recursos de aprendizaje debía quedar disponible en la plataforma para sesiones asincrónicas o en vivo.

También las y los estudiantes podían cursar todas aquellas asignaturas teóricas inscritas que su progresión curricular les permitiesen. Era responsabilidad de los y las estudiantes asistir a las distintas sesiones online que se dictaran. En ningún caso se podía restringir el acceso a cursos que estuviesen en concordancia con la inscripción y avance curricular. De existir ´choque´ de horarios se

instruyó que se aplicaba el principio de flexibilidad curricular, de manera de favorecer la participación estudiantil en cada asignatura y favorecer su avance curricular.

En relación con la evaluación durante el Proceso online

- Las y los estudiantes podían optar a reemplazar la peor calificación obtenida por una evaluación sustitutiva la cual debía ser definida, de común acuerdo, entre el curso y la o el docente a cargo, la que no tendría carácter de prueba global. Este principio se aplicaba sólo si el promedio final de la asignatura del o la estudiante fuera nota de reprobación.

- Además de las justificaciones por inasistencia a evaluaciones contenidas en el Art. Nº 28. D.U. 1815, se incorporaron la ausencia o dificultades de conectividad en telefonía y datos móviles, el resguardo, cuidado, protección y manutención a familiares directos contagiados por COVID-19. Cualquier otra situación no prevista debía ser evaluada y autorizada por el jefe o jefa de carrera respectivo, a fin de considerar otras situaciones especialmente de tipo familiar (trabajo informal emergente, estudiantes madres y padres con hijos/as menores de 2 años, entre otras).

Otra figura que se utilizó en este proceso fueron las *Semanas de Consolidación* que consideraba los siguientes elementos:

1. Con respecto de las clases y evaluaciones: detención de las clases sincrónicas en las fechas indicadas en el Calendario Académico del año respectivo, suspensión de actividades evaluativas de todo tipo, reprogramación equilibrada de las evaluaciones y trabajos programados en la semana antes indicada, se recomendó a los equipos docentes, que pudiesen orientar sus acciones en el desarrollo de trabajo colaborativo enfocado en el diseño de estrategias de evaluación.
2. Del funcionamiento de Plataforma Docente: actualización de cursos en *ULagos Virtual,* registro y actualización de notas en plataforma Idelfos, retroalimentación o síntesis de contenidos ya abordados en plataforma, apertura

de foros o chat de consultas por contenidos curriculares en plataforma, fomento del desarrollo de temarios para evaluaciones finales.

Estas medidas se enmarcaron en las acciones de resguardo de la salud mental y adecuado desarrollo de la docencia. Adicional a lo anterior, la universidad emite el DU 2297 de noviembre de 2020, que aumenta las horas de docencia directa a las y los académicos dependiendo de la jerarquía y si tuviesen o no proyectos de investigación externos, internos con un promedio de 4 horas adicionales sobre la carga establecida. Esto no fue un cambio de modalidad, fue un ´ajuste emergente´ debido al contexto sanitario, donde el uso de la plataforma *Ulagos Virtual* fue central para este proceso de clases virtuales.

Toda esta vorágine al que fue sometido el cuerpo docente universitario tuvo como principal problema pasar a actividades académicas virtuales sin perder la forma propia de una clase presencial con un cambio en la sincronización del espacio tiempo, de las actividades y su correspondiente retroalimentación, intentando mantener un número mínimo de contenidos. Lo anterior con equipos profesionales con escasa o nula experiencia en virtualización de la docencia, con un bajo manejo de la incertidumbre, escaso poder de decisión sobre el proceso, ganando las y los estudiantes nuevos derechos, flexibilizando actividades académicas, evaluativas y de desarrollo de prácticas profesionales. Todo esto nos lleva a preguntarnos ¿qué tan preparados estuvieron las y los académicos universitarios para recibir e impartir clases virtuales? Es precisamente sobre esto que se ha desarrollado poco en los análisis, felicitándose las universidades por el éxito de haber mantenido los procesos educativos, pero sin la claridad y la evaluación de los impactos de este proceso obligado, en las futuras generaciones de profesionales.

Esto se contradice con los resultados de encuestas sobre este proceso llevada a cabo con estudiantes de la universidad. En ella se identificaron las siguientes fortalezas: lo más valorado fue el apoyo y soporte que la universidad ha proporcionado en este proceso, lo cual fue vital para la virtualización de la docencia, hay aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje que requieren ser mejorados como la didáctica y recursos de aprendizaje que permitan una mayor efectividad de las clases, adaptadas en un contexto virtual, se resalta la necesidad de mejorar y mantener una comunicación

constante, más efectiva y afectiva entre docentes y estudiantes, especialmente en este contexto de virtualidad, si bien se reconoce la alta alfabetización digital de las y los estudiantes, se requiere capacitarlos respecto al espacio de aprendizaje virtual, donde hagan uso de las herramientas de manera efectiva, existe la necesidad de avanzar en términos de capacitación a nivel transversal de las y los docentes, asegurando que todas y todos posean el conocimiento requerido para utilizar la plataforma *ULagos Virtual*, finalmente es de gran importancia considerar los factores socioemocionales de la comunidad universitaria, brindando contención y flexibilidad en el proceso de virtualización de la docencia.

Sobre el proceso de la educación online

Curci (2005) menciona que en la educación presencial tanto el estudiante como el docente comparten el mismo espacio temporal y físico. La formación online, es lo más parecida a la educación tradicional o de presencialidad, se vale de las nuevas tecnologías, pero en tiempo real donde la y el alumno debería asistir a clases en vivo con el resto de sus compañeros. Es una clase normal, pero con el recurso de la plataforma. Por otra parte, el formato virtual se basa en la integración de diferentes tecnologías, las y los alumnos tienen acceso al material de las clases y lo pueden revisar y reproducir cuando y donde quieran, sin necesidad de coincidir con el docente o con el resto de los compañeros y el feedback se realiza mediante la misma plataforma educativa que incluye foros, contacto con el resto de los participantes, etc.

Burbano, Valdivieso y Burbano (2020) señalan que la pandemia, lo ha cambiado todo y ha instado a las y los académicos y estudiantes universitarios a re-acomodarse, reinventarse y adaptarse rápidamente a una variada gama de eventos inesperados, siendo uno de ellos la forma en que se implementaron los distintos modelos de prácticas.

El informe sobre educación superior en tiempos de pandemia señala que "como consecuencia de la digitalización forzada, la mayoría de las universidades han tenido que digitalizar el contenido curricular de forma acelerada y precaria, constriñendo la capacidad de planificación y dificultando los canales de comunicación efectiva" (Narváez y Gudiño, 2021, s/p). Según este informe los desafíos más urgentes a nivel universitario son la inequi-

dad en infraestructura tecnológica, la carencia de instrumentos de evaluación o acreditación de los saberes del estudiantado en un contexto de enseñanza virtual, pocos profesores capacitados para la tele educación, la brecha digital y el acceso limitado a las tecnologías, el efecto psicológico del confinamiento que impacta la capacidad de aprendizaje de estudiantes y profesores así como el riesgo financiero de las universidades.

De igual forma, los modelos educativos de cada universidad y la capacidad financiera han influido en su capacidad de respuesta para enfrentar la virtualización y la disminución de la brecha digital, los procesos de formación pedagógica para las y los docentes, la facilitación del teletrabajo del personal administrativo y la solidez institucional de las universidades.

El informe de la UNESCO-IESALC (2020) señala que,

> en general, no parece que el cambio de modalidad haya sido recibido muy positivamente. Parte de la desafección proviene de que el contenido que se ofrece nunca fue diseñado en el marco de un curso de educación superior a distancia, sino que intenta paliar la ausencia de clases presenciales con clases virtuales sin mayor preparación previa (UNESCO IESALC, 2020, p. 16).

De igual forma centra su análisis sobre el impacto en la docencia señalando que,

> al docente le preocupa cumplir sus objetivos de enseñanza bajo la condicionante de que ahora no está frente a frente con sus estudiantes para poder observarlos; es decir, su proceso de enseñanza-aprendizaje se ve mediado por la tecnología". Profundiza el análisis señalando que a nivel de los docentes se fija más la atención en la infraestructura tecnológica (*app* y plataforma) y la conectividad a internet de las universidades, subrayando que los profesores sólo presentan una preocupación: cumplir su programa de estudio. Lo que significa que la información sobre el impacto que tuvo el ajuste de clases presenciales a virtuales en los docentes queda limitada. (Román, 2020, p. 17).

En ese sentido, Román (2020), señala que,

> las instituciones internacionales y nacionales, públicas o privadas, muestran directrices muy generales enfocadas a asegurar la continuidad de los cursos académicos. (…) Sin embargo, evitan las voces de los actores directos del proceso educativo a nivel superior; esto es, no se muestra cómo ha sido el transitar, los retos a los que se ven sometidos profesores y administrativos al intentar paliar el ajuste, con clases virtuales en reemplazo de las clases presenciales. (p. 19-20)

Una investigación realizada en México que tuvo como objetivo conocer el sentir, adversidades, competencias a desarrollar y retos de los docentes de instituciones de nivel superior bajo la contingencia sanitaria. Señala que sólo un 24,4% de las y los docentes se sienten cómodos. De igual forma indica que puede advertirse que hay docentes que se sienten bien y cómodos, consideran que las herramientas tecnológicas coadyuvan para hacer frente a la contingencia sanitaria. Sin embargo, queda la duda de la calidad del proceso formativo; esto es, preguntarse si realmente los estudiantes están aprendiendo de forma eficaz y eficiente (Román, 2020). Según este autor son muchos las y los docentes que, al no contar con experiencia previa en educación a distancia y no habiendo tenido tiempo suficiente sus instituciones para formarles adecuadamente, se han apropiado de todos los medios de comunicación no presencial a su alcance para desarrollar lo que se ha dado en llamar educación a distancia de emergencia o, también, ´corona teaching´ que se ha definido como el proceso de ´transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología´.

Esta entrada abrupta en una modalidad docente compleja, con múltiples opciones tecnológicas y pedagógicas, y con una curva de aprendizaje pronunciada puede saldarse con resultados poco óptimos, frustración y agobio debido a la adaptación a una modalidad educativa nunca antes experimentada sin la correspondiente capacitación para ello. Se trata de algo parecido a un síndrome experimentado por la o el docente y la o el estudiante al sentirse abrumado por recibir información excesiva a través de las plataformas educativas, aplicaciones móviles y correo electrónico. A esto se le puede añadir la frustración e impotencia derivadas de las limitaciones en la conectividad o de la falta de *know-how* para la operación de plataformas y recursos digitales.

Metodología

Este estudio fue cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo- comprensivo. Se llevó a cabo con el núcleo central del equipo académico de la carrera de Trabajo Social de la universidad de Los Lagos. Se trabajó bajo la lógica de un grupo de discusión cuyo objetivo fue evaluar el proceso de toma de opinión e identificar los factores de influencia en la formación de la opinión de los participantes en relación con su experiencia en la virtualización de la docencia. Es decir, se desarrolla con la intención de captar los lugares comunes que recorre la subjetividad -que, es en sí, intersubjetividad (Rogel-Salazar, 2018). Se profundizó en forma adicional a través de entrevistas individuales online vía zoom o meet sobre el uso de la plataforma ULagos Virtual, su experiencia al desarrollar clases online, sobre las recomendaciones de las cartillas pedagógicas institucionales, sobre los derechos y deberes de las y los alumnos en este contexto, sobre su situación de trabajo y familia, sobre los aspectos positivos y negativos que identifica y sobre cómo cree que esta educación online impactará en la formación profesional. A cada uno de los participantes se le consultó sobre su disposición voluntaria a participar en el estudio. El método de análisis fue el de contenido, que corresponde a la técnica que permite investigar el contenido de las ´comunicaciones´ mediante la clasificación en ´categorías´ de los elementos o contenidos manifiestos de dicha comunicación o mensaje, "en esta metodología de análisis interesa fundamentalmente el estudio de las ideas comprendidas en los conceptos y no de las palabras con que se expresan" (Aigneren, 2009, p. 1). Con los datos ya recogidos se establecieron las unidades de análisis, realizando una codificación abierta de primer nivel, para luego agrupar las categorías en temas o patrones, relacionando las mismas, dando paso a las relaciones e interconexiones entre las categorías que ayudan a establecer potenciales explicaciones a la problemática estudiada.

Resultados cualitativos

Al hacer una retrospectiva de todo el proceso vivido, las y los académicos señalan la importancia de mirar con la respectiva distancia crítica el proceso vivido. La reflexión investigativa se da a partir de categorías de análisis que se presentan a continuación.

Categoría: Experiencia en virtualización y decisión de la universidad

La mayoría de las y los profesores no tenía un conocimiento y/o participación en programas de tipo virtual, sin embargo, dos de ellos si tenían este tipo de experiencia, específicamente habían trabajado en universidades bajo el formato online, para el resto su único acercamiento era el trabajar escasamente en la antigua plataforma educativa de la universidad llamada Platea. Algunas ideas al respecto.

> Yo sí, antes de venirme a Osorno en Santiago estuve un tiempo trabajando en el IAC, es el Instituto de Formación Virtual que tiene la universidad UNIACC, que es 100% virtual, ahí estuve trabajando en educación virtual, ya tenía la experiencia de las plataformas virtuales. (académico 2)

En relación con la opinión que tuvieron las y los académicos cuando la universidad anunció su decisión de irse a virtualidad, expresan en concordancia con esta medida sin entrar en grandes contrapuntos con la autoridad, se coincide que había que hacerlo:

> A mí no me generó sorpresa…sabía que en términos educativos las instituciones estaban tomando esas medidas en términos de virtualización (académico 2)

> Yo creo que no era una opción de la universidad, no había ni siquiera la opción de cuestionarse voy a hacerlo o no voy a hacerlo, había que hacerlo… no creo que la universidad se haya puesto a pensar que es lo mejor, sino que era una contingencia que había que asumir no más. (académica 4)

> No tuve una opinión que yo recuerde, ni positiva ni negativa, fue una situación que se dio en el contexto de la pandemia, lo tomé como una forma natural tampoco entre a hacerme conflicto respecto a cómo lo iba a hacer (académico 5)

Subcategoría: Incertidumbre

Esta situación generó en el equipo incertidumbre sobre lo que se venía, el pasar desde la presencialidad a la virtualidad, debido a un analfabetismo tecnológico en el desarrollo de actividades educativas virtuales. Esto se traduce en dudas en relación con las prácticas, dudas en relación con el tiempo, dudas en poder entregar todos los contenidos para cada asignatura, dudas en que las y los estudiantes pudiesen alcanzar los aprendizajes esperados, dudas con relación a lo que era más urgente, así como el impacto que esto tendría en términos emocionales. Algunos comentarios, señalan que,

> Un criterio de realidad es que no estábamos preparados para asumir esto en tan poco tiempo, yo no había sido preparado para enfrentar esto (académico 5)

> A mí me generó incertidumbre en el sentido que el trabajo que yo hago tiene que ver con las prácticas de los chicos, práctica que ya estaba avanzado desde enero, en marzo ya llevábamos 2 semanas incorporando a los estudiantes, lo cual generó la lógica de que es lo que va a pasar en relación con las prácticas, a la presencialidad de los chicos, al trabajo ya realizado, a estas coordinaciones ya hechas. (académica 1)

> A mi paso cómo cuando los estudiantes se iban a paro, tu tenías la sensación vas a tener tiempo para hacer otras cosas, vas a poder ponerte al día… uno pensaba que iba a ser corto, yo imaginé un semestre completo y que ya lo íbamos a solucionar con una vacuna como en 6 meses… después obviamente las transiciones de las emociones van cambiando, esto se vuelve para mí de verdad una tortura. (académica 4)

Subcategoría: Uso de plataformas

La universidad apostó al uso de su plataforma educativa, centrando sus actividades en el desarrollo de la virtualidad, sin embargo, las y los profesores de Trabajo Social usaban la antigua plataforma como un mero lugar de almacenaje de documentos, generalmente acordándose con los cursos él envío de material a

los correos por nivel, creados por las y los estudiantes como un recurso más rápido y fácil de implementar. Se señala;

> Yo no, si conocía había subido algunos documentos, pero más como un repositorio, algunos artículos, pero nada más que eso. No la usaba en presencialidad" (académica 1)

> Yo creo que antes los chicos tampoco la usaban mucho y hasta bien entrada la virtualización recién la empezaron a usar. Seguían con la lógica del correo (académico 3)

> La plataforma pasó de ser un repositorio de contenidos a recibir los trabajos de los estudiantes por esta vía, así a través de la plataforma te llenabas de 30 o 40 correos por cada evaluación (académica 4)

Categoría: experiencia de la virtualidad

Sobre la experiencia de la virtualidad, se manifiesta con mucha fuerza la dificultad que significó para las y los académicos pasar del tradicional formato de clase presencial a una en línea. Se intentó seguir haciendo una clase normal (sincrónica) y es ahí donde aparecen las principales dificultades de este proceso.

El no contar con experiencia previa en virtualidad y no habiendo tenido tiempo suficiente para formarse adecuadamente, a pesar de disponer la universidad de capacitaciones y tutoriales, han hecho que las y los académicos se hayan apropiado de todos los medios de comunicación no presencial a su alcance preferentemente Zoom y Meet. Varios de las y los docentes de la carrera han vivenciado el ´corona teaching´ ya que transformaron las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología.

Las y los académicas/os señalan que

> La experiencia que estoy teniendo ahora con la virtualidad que se ha traducido en mi práctica cotidiana, es como "tratar de hacer lo mismo a través del computador" (académico 2)

> En mi caso no varió tanto al ser tutorías de práctica, no varió el programa ni los contenidos, el poder asesorar a los

> estudiantes, el poder orientarlos, lo que sí hubo fue flexibilización en cuanto a los informes y evaluación. (académica 1)

> A mi paso que yo no hice un esfuerzo de cambiar mis típicas clases porque siempre comienzan con una dinámica, con algo lúdico, mi materia se da para eso también". , pero esto siempre pensando en que sería un semestre, cuando ya llevamos un segundo año me empecé a cuestionar las cosas que daban y no daban resultado y que lo que pensé subsanar de un semestre se me escapaba de las manos al ser un segundo año de la misma forma, la frustración de no saber cuánto realmente están aprendiendo los estudiantes(…) (académica 4)

Al poco tiempo empiezan a seguir las instrucciones producto de las propias demandas de las y los estudiantes, esto produce resultados dispares, algunos altamente positivos otros asociados a frustración y agobio debido a la adaptación a una modalidad educativa nunca experimentada.

Dentro de las limitaciones o pérdidas en esta nueva realidad que las y los académicos de la carrera han venido reflexionando destaca la falta de un ambiente o clima en el espacio de clases que la virtualidad no ha podido ofrecer, se ha perdido parte del trabajo colaborativo, pasando a tener hoy en día alumnos receptores, pasivos e incluso ausentes del proceso educativo. Se relata hoy la frialdad o la poca conexión que se establece en el aula virtual, donde las y los alumnos en su mayoría no encienden las cámaras de sus equipos computacionales o telefónicos, no abren sus micrófonos, el docente interactúa con pantallas negras o con estudiantes que ni siquiera están.

> Se ha perdido la interacción y control del proceso de aprendizaje de la presencialidad. El punto más grave es no ver a los estudiantes si están participando o entendiendo pues tienen sus pantallas apagadas. Muchos optan por ver las clases grabadas, pero es diferente tener una cápsula grabada a participar de una clase, aunque esta se esté grabando (académico 6)

En la misma línea, otras académicas plantean,

> para mí de verdad fue una tortura el tema de hacer las clases por no tener la conexión con los estudiantes, de no saber si están entendiendo, la comunicación no verbal es clave (académica 4)

> Algunas caras se repitieron durante estos 2 años y otras literalmente no las vi (académica 1).

Categoría: Las Cartillas Pedagógicas.

La principal respuesta en términos orientadores por parte de la universidad fue el desarrollo de una serie de tres Cartillas Pedagógicas para el proceso de la virtualidad. Estas fueron creadas bajo la dependencia de la Vicerrectoría Académica y la Dirección de Docencia por una comisión de especialistas entre los que se encontraban académicos/as de la Escuela de Pedagogía de la universidad (Oyarzun, et al., 2022). Estas llegan cuando ya se había iniciado el semestre y son tomadas de diversa manera por las y los profesores. Sin embargo, pasan a ser una especie de reglamento para las y los estudiantes, las cuales hacen exigibles a los profesores en términos de tiempo, conectividad, apertura de las cámaras, sistemas evaluativos, etc. Algunas ideas refieren a que,

> Finalmente, la cartilla pedagógica viene a orientar lo que quería la universidad, esto de acortar horarios, esto de flexibilidad, de las evaluaciones. (académica 1)

> La cartilla organizaba lo que uno veía que era el debate ¿cómo se debía hacer clases de manera virtual? Uno encontraba tips para hacer la clase virtual". (académico 3)

> Debo hacer un mea culpa, yo jamás me di el trabajo de leer las cartillas, pero me llego la cartilla cuando yo estaba haciendo la hora reloj, entonces los estudiantes comenzaron "profesora hasta cuando dura su clase", así en ese tono, bueno yo decía nos vamos a tomar un recreo, pero profesora las cartillas… lo de las cartillas pedagógicas yo siempre sentí que eran a favor de los estudiantes y nada a favor del profesor. (académica 4)

Subcategoría: Acerca de las orientaciones de las cartillas pedagógicas.

Si bien es cierto que la incorporación de las cartillas pedagógicas ayudó a ordenar el diseño y el desarrollo de las actividades virtuales, estas llegaron cuando ya había comenzado el semestre. Lo anterior implicó que varias clases se realizaron un poco por intuición y tratando de replicar la presencialidad. Estas recomendaciones se enviaron vía comunicado a todos las y los académicos. La Mesa de Ayuda Central fue una opción que algunos docentes tomaron, pero no todos. Ahora también se dio cierta situación de malestar, ya que para algunas académicas nunca hubo una suerte de acercamiento a la situación personal de cada uno, saber cómo se estaba, más bien sólo esto de recibir comunicados, decretos o correos de cómo actuar. Algunas palabras al respecto;

> "El primer semestre en la verdad fue un poco a la de uno, de lo que sabía" (académica 1)

> "Yo trataba de seguir la pauta como para el desarrollo, que eran como las recomendaciones generales que uno encontraba respecto a la docencia virtual. Lo que siempre me complicó mucho fue la adecuación de los contenidos a los tiempos" (académico 3)

> En términos generales traté de seguir los 3 momentos de la clase, pero nunca hice un video como se solicitaba. El seguimiento de los alumnos en la virtualidad lo hice en acuerdo con los delegados del curso, para ver los alumnos que participaban o no, utilizaba la lista de los inscritos, En los cursos de mayor cantidad, 45 o 50 alumnos, siempre uno tenía 25 o 30 y uno iba preguntando qué pasaba con los demás, muchas veces tenía correos de los estudiantes que no iban, uno se daba el tiempo con apoyo de los delegados de enviarles el material a cada uno, se volvió una rutina eso, ese seguimiento. Esto implicó en vez de tener un curso de 40 o 50 tenías 2 cursos, tenías 20 o 22 los regulares y los 22 no regulares. (académico 5)

> La verdad es que nunca revisé lo que decía la universidad, lo que hice fue lo que siempre hago un poco la estructura de motivación, lo típico de un desarrollo y después un cierre. A mí me pasó una sensación de rebeldía contra cualquier cosa que enviará la universidad ya que yo sentía que no nos escuchaban, de verdad sentía que todo era impuesto. (académica 4)

Categoría: Los derechos de las y los estudiantes en virtualidad.

Desde un comienzo de la pandemia y de las clases se generó toda una política de apoyo institucional dado por el aseguramiento de la conectividad para todos/as las y los estudiantes que lo requiriesen. Las cartillas pedagógicas aseguraron la no obligación de encender las cámaras de sus equipos, la libertad de asistencia a clases virtuales, el tiempo máximo de clases, las semanas de consolidación, así como garantías en términos de sistemas de evaluación y flexibilidad curricular.

Es entendible este apoyo desde la institucionalidad, sin embargo, esto provocó una serie de posturas de parte de las y los académicos asociados, todo a favor de las y los estudiantes. Algunas respuestas señalan:

> Recuerdo que los estudiantes tenían súper claro sus derechos (académica 1)

> Esto tiene que ver con las decisiones que se tomaron en la universidad de no pedir asistencia, dejar mucha libertad para los estudiantes, de flexibilizar las evaluaciones (académico 3)

> Tengo la sensación que muchos estudiantes nuestros aprovecharon esta posibilidad para trabajar, hacer otras cosas (académica 4)

Categoría: Situación en la casa

Indudablemente la virtualidad y el trabajo desde la casa se transformaron en todo un problema, no sólo para las y los estudiantes, sino también para las y los académicos, donde experiencias

de tener hijos pequeños, adultos, parejas, uso de espacios, disponibilidad de internet, así como la pérdida de familiares se transformó en algo normal. Las y los académicos señalan;

> Yo tengo la ventaja que en la casa somos 3 adultos, lo que más nos complicó fue esto del internet, los espacios, mi casa no es grande. Todos estos 2 años han sido aquí en la mesa del comedor, mi hijo en una esquina del comedor yo en otra. (académica 1)

> Para mí fue muy difícil, nos pilló desprevenidos a todos, compatibilizar toda la actividad doméstica, en caso mío cómo nosotros no tenemos empleada yo hago todo, mi esposa en el trabajo todo el día, entonces me toca asumir todo, más los niños en la virtualidad, eso fue bien caótico. (académico 2)

> El tema de que todo se vuelve una rutina, una masa de tiempo, cómo que hay una continuidad en el trabajo, todo el día hay que estar como pendiente de correos que son a toda hora, de la clase de mañana, de tener que subirla, es cómo un mismo espacio de tiempo. (académico 3)

Agregan, además,

> O sea, compartir los espacios físicos, no sé cuántos espacios físicos hemos generado los cuales siempre son insuficientes, especialmente cuando hay adultos, Cuando son más chicos molestan, pero cuándo son adultos exigen su espacio, su privacidad (académica 4)

Categoría: Aspectos positivos y negativos de la virtualidad

Dentro de los aspectos positivos o de esperanza de esta experiencia se destacan la disposición de los estudiantes por seguir sus estudios a pesar de esta situación de pandemia, el poder reunirse esta vez a través de medios virtuales con todas sus limitaciones y compromisos estudiantiles, el poder seguir entregando educación a pesar de tener estudiantes desde la ciudad de Los Andes hasta Chiloé, el desafío de virtualidad llevó nuevos aprendizajes y nuevas estrategias

pedagógicas en este contexto así como la posibilidad de encuentros nacionales e internacionales.
También permitió reflexionar sobre todo lo que uno está entregando laboralmente, la necesidad de parar y replantearse la vuelta en una postura más equilibrada. Las y los académicos señalan lo siguiente;

> Algo positivo demostrado por los estudiantes fue la voluntad de seguir con su proceso de aprendizaje, cursar asignaturas, aunque ello implicará una nueva modalidad. También la disposición de los profesores de llevar a casa nuestros computadores e implementar las clases (académico 6),

> Esto de poder unirnos ya que de una u otra manera uno se vincula con sus estudiantes y de que cada uno está en su propia realidad (académica 1)

> Yo veo las fortalezas de la mano de las oportunidades, una fortaleza la veo desde la institución Universidad de Los Lagos y es que deslocaliza la enseñanza (académico 2)

> Otro aspecto positivo fue la posibilidad de participar, poder hacer coloquios, conversatorios con otros académicos e investigadores, que de no ser por esta situación no se habría podido hacer (académica 1).

> A mí me ocurrió un fenómeno tan enriquecedor en dos asignaturas con diferentes cursos, uno fue en Psicología del Desarrollo donde las alumnas debían hacer un ejercicio práctico de cómo se podía aplicar lo teórico y entrevistaron a sus padres, pero de dos ciudades distintas una de ellas de Chiloé. En la asignatura de Trabajo Social y Género debían ver un documental y una película, varias estudiantes me comentaron que las habían visto con su mamá y que las preguntas las habían respondido juntas, eso fue mucho más allá de lo que podríamos esperar de una clase, eso era impensable. (académica 4).

Otras opiniones señalan,

> Con el trabajo virtual siempre hay algo encima, un plazo, un trabajo. La virtualidad al ser parejo todo el tiempo en algún momento cansa (académico 3)

> El primer semestre la universidad nos reventó, yo recuerdo haber estado todo el día conectado, que un taller, que una capacitación, que una reunión, todo el día, de ocho a ocho de la noche con la universidad, aparte de lo nuestro de trabajar haciendo las clases. (académica 4).

> Yo creo que va a ver apetito por mantener esta virtualidad, que no sea una medida de emergencia de la pandemia, sino que sea que llegó como algo para quedarse, para mantener y aumentar la matrícula (...) Yo creo que las universidades han visto una oportunidad de aumentar matrícula, las estatales no se escapan a eso, a esa realidad que te impone el mercado. (académico 2)

Categoría: Impacto en la formación profesional

La pregunta de fondo y más preocupante para el equipo académico fue el impacto que tendrán estos dos años bajo la pandemia y en virtualidad en la formación de nuestros estudiantes. La pregunta es si con todas las facilidades y derechos adquiridos por estos, la ausencia a clases, el no control de la participación, la posibilidad de múltiples tipos de evaluación, su posibilidad de repitencia, la flexibilidad curricular, cuál es el nivel y la profundidad de los aprendizajes adquiridos. Algunas ideas,

> (…) hay estudiantes que tienen una precariedad social, cultural y que finalmente esta virtualidad no les permite desarrollar sus habilidades blandas, eso me preocupa harto. Tenemos estudiantes que tienen poco conocimiento y que finalmente uno no los ha podido apoyar bajo esta lógica. Esto va a obligar a aquellos que sean conscientes de sus propios procesos a prepararse y especializarse saliendo de la universidad. Siento que es poco tiempo lo que nos queda para cambiar en algo esa situación, ahora con los que ya están saliendo. En el último año es poco lo que vamos a poder

hacer. El mundo laboral es mucho más exigente de lo que ellos piensan, deben también solos prepararse, leer, estudiar. (académica 1)

Si uno mira lo positivo, esto les ha permitido a los estudiantes aprender nuevas tecnologías, pero en términos de contenidos hay un impacto negativo en la formación, yo creo que no sé si con la presencialidad lo podremos solucionar. Los profesores de tercer año se darán cuenta de los vacíos que tienen, no sé si los logren recuperar. (académico 2)

(…) hay un grupo, que creo son los más, que se dedicaban a la tarea, a lo que iba a ser evaluado, a la nota, pero tenemos un grupo de estudiantes que sabe lo mínimo ¿Cómo lo podemos subsanar? Deberíamos generar estos hitos de prueba que contempla la malla, que son cómo pruebas universales y ver con los conceptos mínimos a lo mejor ver cómo están los niveles de nuestros estudiantes y ahí apuntar. (académica 4).

Conclusiones

En la formación universitaria las estrategias pedagógicas en general son teóricas - prácticas, es decir, se trabaja no solo el conocimiento, sino que se enseña en el ser, en el saber y en el saber hacer bajo el paradigma del aprendizaje significativo de Ausubel, valorando el aprendizaje previo o desarrollo próximo de Vygotsky y el aprendizaje colaborativo de Paulo Freire. Lo que trajo la clase online ha sido un retroceso, lo que criticamos como la transmisión de conocimientos centrados en los contenidos. Los estudiantes se transformaron en su mayoría en meros receptores, volviéndose así a este estudiante pasivo, que solo se conecta a escuchar una clase y prácticamente es la o el docente el que habla y tiene todo el peso de la clase. En nuestra formación profesional propiciamos el pensamiento crítico, el que cuestiona, el que desafía a encontrar nuevas formas y comprensiones. Los relatos de las y los académicos nos permitieron conocer que las y los estudiantes no abrían sus cámaras, inhibían la expresión de sus ideas, se ausentaban en muchos casos del propio proceso de aprendizaje, lo cual ponía en cuestionamiento la profundidad de la formación.

Si bien es cierto esta nueva realidad trajo experiencias positivas, no podemos dejar de lado los problemas de conectividad, la inmersión en los ambientes hogareños de las y los estudiantes como de las y los académicos y sus propias realidades familiares, donde la o el docente no podía siempre propiciar una buena clase. El debate que se abrió a partir de esta experiencia es, si realmente vivimos un proceso de aprendizaje virtual, uno online o uno híbrido con todas sus potencialidades y precariedades.

Al finalizar este artículo se ha podido visualizar y analizar las tensiones al cual fue sometido el equipo académico en este proceso de virtualidad, esto se traduce en que, a pesar de que, la virtualidad no es algo nuevo, sin embargo, su implementación acelerada en la educación superior dio cuenta de diferentes niveles de avance y aceptación por parte de la comunidad educativa, generando aspectos positivos y negativos como riesgos al mundo académico. La inmersión virtual de las y los profesores ha tenido experiencias de éxito como de frustración, con un tiempo menos que suficiente para un desarrollo adecuado.

Las universidades han invertido en el desarrollo y mejoramiento de sus plataformas digitales, la cual va a quedar disponible para potenciar y complementar las actividades presenciales. A futuro hay que pensar en un formato que combine la noción presencial y la noción virtual de manera funcional. Es necesario asumir el analfabetismo tecnológico que presentan muchos académicos y que limita un buen manejo de los recursos tecnológicos como las plataformas educativas y que se transforma en un desafío necesario de asumir. Si bien, se reconoce el apoyo brindado a las y los estudiantes preferentemente en cuanto a conectividad, se siente de parte del equipo de académico una falta de un acercamiento personalizado a cada uno de las y los docentes con la intención de reducir la incertidumbre generada en el proceso de virtualidad.

Si nos hiciéramos la pregunta ¿Qué tan bien lo hicimos? como equipo académico nos acercamos a cumplir lo que la universidad nos pidió, sin embargo, bajo el síndrome del Corona Teaching, ya que intentamos hacer lo que estábamos haciendo en presencialidad, pero ahora en virtualidad, pero sin grandes cambios metodológicos, los cuales fueron mejorando con el paso del tiempo.

La entrega de las cartillas pedagógicas sirvió de orientación para el desarrollo de las actividades virtuales bajo el estándar establecido por la universidad, sin embargo, así como entregaba

orientaciones también fue el soporte para una serie de concesiones que realizó la universidad a las y los estudiantes, que si bien apuntaban a que continuaran sus estudios en muchos casos se vio como excesivas garantías a estos.

El tiempo, así como el desempeño de nuestros alumnos en clases como en las prácticas dirá si la no obligación de asistencia a clases, los horarios reducidos, los sistemas evaluativos, las semanas de consolidación y otros derechos impactarán en la formación de esta generación de la pandemia. Esta es una preocupación constante del equipo académico.

Se debe acompañar a la comunidad educativa, no sólo desde lo técnico, sino que también se debe atender las necesidades emocionales y mentales de los integrantes de la misma. Sin duda la situación familiar y personal también ha influido en el desempeño académico, experiencias que cada uno/una ha debido asumir con sus posibilidades y limitaciones. Es importante para el equipo académico no abandonar el modelo presencial, la modalidad virtual es sólo un complemento que no va a reemplazar la interacción humana directa en una comunidad académica física esencial para el Trabajo Social, sin embargo, no se pierde en el sentido que ya quedó instalada y lista para usarse bajo distintas situaciones y contextos.

Referencias bibliográficas

Aigneren, M. (2009). Análisis de contenido. Una introducción. *La Sociología en sus escenarios,* (3), 1-52.

Burgess, S. y Sievertsen. H.H. (1 de abril de 2020). *Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education*. Recuperado de https://cepr.org/voxeu/columns/schools-skills-and-learning-impact-COVID-19-education

Burbano, V., Valdivieso, M. A., y Burbano Valdivieso, Á. (2020). Teletrabajo académico afectado por el coronavirus: una mirada desde un grupo focal de profesores universitarios. *Espacios*, *41*(42), 335-48.

Curci, R. (2005). Diagnóstico de la educación superior virtual en Venezuela. En C. Rama (dir.), *La educación superior virtual en américa latina y el caribe* (pp. 403-430). Caracas: IESALC/UNESCO.

Narváez, H. y Gudiño, Z. (16 de septiembre de 2021). La educación superior frente al COVID-19; un análisis empírico en el Ecuador. *MasS-*

cience. Recuperado de https://www.masscience.com/2021/09/16/la-educacion-superior-frente-al-COVID-19-un-analisis-empirico-en-el-ecuador/

Oyarzun, F. Molina, L., Romero, M., Haase, M. y Valenzuela, F. (2022). Continuidad del proceso formativo en Pandemia. Experiencia estudiantil en la Universidad de Los Lagos, Chile. *Actualidades Investigativas en Educación, 22*(2), 1-30.

Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020.* Recuperado de https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2020/04/framework.pdf

Rogel-Salazar, R. (2018). El grupo de discusión: revisión de premisas metodológicas. *Cinta de moebio,* (63), 274-282.

Román, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 50*, 13-40.

UNESCO-IESALC. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Desafíos y aprendizajes en contexto de pandemia: Reflexiones que emergende las prácticas profesionales en Trabajo Social.

Sandra Acuña Leiva*
Universidad de las Américas

Viviana Donoso Donoso**
Universidad de las Américas

Paula Leiva Sandoval***
Universidad de las Américas

María Pilar Marín Olguín****
Universidad de las Américas

Resumen

La formación profesional en pandemia ha experimentado grandes innovaciones y la formación en Trabajo Social enfrentó(a) numerosos desafíos, ya que se trata de una disciplina que actúa en conexión con personas, grupos y comunidades de manera directa y cara a cara, es decir en un mismo escenario. De los planes de formación, las actividades curriculares que debieron enfrentar mayores cambios fueron los procesos de práctica profesional, que implican no sólo la inserción de los y las estudiantes a los espacios institucionales de manera presencial, sino también de intervenciones en esa modalidad. A raíz de las restricciones sanitarias y con la finalidad de afectar lo menos posible los procesos de formación y las experiencias de práctica, la Escuela de Trabajo Social de UDLA realizó ajustes metodológicos, para enfrentar la condición de virtualidad y no presencialidad, los

* Académica Escuela de Trabajo Social Universidad de las Américas. Sede Concepción. Email: sacuna@udla.cl
** Académica Escuela de Trabajo Social Universidad de las Américas. Sede Viña del Mar. Email: vdonoso@udla.cl
*** Directora Escuela de Trabajo Social Universidad de las Américas. Email: pleiva@udla.cl
**** Académica Escuela de Trabajo Social Universidad de las Américas. Sede Región Metropolitana. Email: mmarino@udla.cl

que implicaron un arduo trabajo de los equipos de supervisión docente, de una especial gestión con los centros de prácticas dispuestos a trabajar en condiciones virtuales, en definitiva decisiones que luego de trascurrido más de dos años del inicio de la pandemia, dejan profundos aprendizajes y desafíos, que serán extraídos, entre otros insumos, desde los Informes de prácticas que generaron los y las estudiantes de la carrera durante los años 2020 y 2021.

Palabras clave: Formación profesional, ajustes curriculares, virtualidad, Trabajo Social.

1. Introducción

Desde el 2020 la academia y la formación profesional han debido enfrentar la crisis sanitaria más compleja en la historia tanto a nivel nacional como internacional y con ello, los equipos debieron adaptarse a nuevas condiciones para enfrentar los diversos procesos académicos y, dentro de estos programas, se encuentran aquellos que revisten mayor complejidad: Los procesos de prácticas.

El artículo que se presenta pretende revelar los aprendizajes y desafíos de las prácticas profesionales, en contexto de emergencia sanitaria (pandemia-Covid19) vivenciados por la carrera de Trabajo Social de la Universidad de las Américas, durante los años 2020 y 2021 en las regiones Metropolitana, del Bío-Bío y Valparaíso. En términos específicos se busca reconocer las experiencias de los procesos de práctica en contextos virtuales para nutrir futuras experiencias en escenarios de emergencia y reflexionar sobre los aprendizajes, limitaciones y ajustes metodológicos en la práctica social en modalidad virtual, así como también determinar desafíos, propuestas de actuación y las medidas de adaptación a los cambios llevadas a cabo por las instituciones de práctica en modalidad virtual.

Las prácticas de la Escuela de Trabajo Social UDLA, se enmarcan en dos momentos, el primero, se imparte el tercer año de carrera, en donde se desarrollan las prácticas integradas I y II del primer y segundo semestre respectivamente y, en quinto año, se lleva a cabo la práctica profesional I y II del primer y segundo semestrerespectivamente. Ambos momentos de prácticas consideran la inserción de las y los estudiantes en instituciones públicas y/o privadas en ámbitos profesionales afines al perfil de egreso de-

clarado, donde éstos cuentan con un/a supervisor/a académico/a, y también un profesional, que cumple el rol de supervisor/a institucional, que acompaña la formación, orientando la integración de conocimientos teórico-prácticos.

En este sentido, se abordará en este artículo en particular, los procesos de prácticas de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de las Américas (UDLA), desde la experiencia de los equipos responsables de este ámbito y de los/ las estudiantes participantes de dicho proceso. Tomando en cuenta los ejercicios desarrollados enlas tres sedes; Santiago, Concepción y Viña del Mar.

2. Antecedentes

Crisis Sanitaria y procesos prácticos.

El 16 de marzo del 2020 es una fecha que no dejó a nadie indiferente. Ese día se declaró la pandemia a causa del virus COVID-19, situación que puso en jaque los diferentes programas académicos de todas las universidades del país, pues con las restricciones de ese tiempo las clases y procesos formativos como las prácticas no podían desarrollarse de manera regular, surgieron preguntas tales como; ¿Cómo enfrentamos este proceso?, ¿Cómo lo hacemos?, ¿Por cuánto tiempo durará esta situación de emergencia? y lo más importante ¿Resultarían los procesos de práctica de manera virtual?, ¿Será un aprendizaje significativo para las y los estudiantes?.

Este contexto de pandemia que se experimentó desde marzo del 2020 y las restricciones sanitarias que se sucedieron, trajo consigo la realización de ajustes y modificaciones a todas las asignaturas del plan de formación, incluidas las prácticas, con la finalidad de no afectar la formación de los y las estudiantes y asegurar la continuidad a pesar de las restricciones. En los procesos de prácticas se requirió revisar el número de instituciones disponibles para la inserción de estudiantes, ya que varias de las instituciones con las que se mantenía convenio o acuerdo de práctica, tuvieron que replantear su forma de trabajo y en ello, muchas desistieron de recibir estudiantes. Por tanto, la primera gran dificultad, fue definir en corto plazo, con cuales instituciones se podría continuar trabajando de manera telemática (no presencial) y cuántos estudiantes podrían recibir y acompañar en el proceso.

Es así como la inserción de las y los estudiantes en diversas organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil, enfrentaron el primer gran desafío; algunos organismos aceptaron integrar a estudiantes en virtualidad y otros, que con lo complejo que se vislumbraba el panorama en las atenciones presenciales desconocían cómo afrontar la intervención desde esta nueva modalidad. En algunos casos se debió esperar a que se adaptaran primero las y los profesionales en sus diversos espacios y, en otros, simplemente no pudieron continuar ya que carecían de tecnología y del conocimiento de ésta para dar continuidad a los procesos de intervención. Los equipos a cargo de la formación debieron enfrentar desde ese momento un escenario complejo, con organizaciones tratando de concebir las metodologías de intervención desde la no presencialidad y la frustración de los/as estudiantes que, con anhelo, deseaban enfrentar el proceso más esperado y para el cual se prepararon rigurosamente con grandes expectativas y la ilusión de insertarse y aportar en las instituciones disponibles.

Las situaciones descritas, se constituyeron en instancias propicias para que los equipos responsables interpelan la realidad, reflexionaran respecto al quehacer del trabajo social en este contexto y la evaluación de los procesos de enseñanza/aprendizaje en la academia y en el escenario de la intervención social de las prácticas. Se incorporó obligadamente la virtualidad, teniendo que dejar en pausa la cercanía y contención que otorga lo presencial, integrando conocimientos sobre tecnología, comprendiendo las modalidades sincrónicas y asincrónicas, conceptos que se fueron acuñando en este nuevo proceso, siendo cada vez más cotidianos.

Cada espacio para enfrentar por las y los estudiantes, académicos y docentes desafió a los equipos responsables de la formación a reflexionar, crear, innovar, teniendo como valor base la autodeterminación.

Adicionalmente, se fueron presentando nuevas situaciones complejas; la gran brecha digital, el desconocimiento de la tecnología, tanto por parte de las y los docentes como también desde las y los estudiantes, el difícil acceso a la conexión de red, situaciones que generaban una distancia sensible con los sujetos de intervención. Frente a esto, se analizaron en conjunto entre estudiantes, directivos, docentes, académicos y supervisores de terreno las nuevas miradas sobre la intervención, pasando por procesos de deconstrucción de lo aprendido y para reconstruir en espacios

de colaboración, dando respuesta a los resultados de aprendizajes con ajustes metodológicos, con intervenciones situadas en este nuevo contexto.

Lo anterior implicó que en el proceso educativo las y los estudiantes y docentes supervisores incentivaran y co-construyeran dichos procesos, por lo que cada carrera tiene la responsabilidad de capacitar a sus docentes supervisores y/o instructores de campo, así como de evaluar las ubicaciones potenciales de acuerdo con el tiempo e interés de estos, lo cual excede las tareas de enseñanzas mínimas. Al respecto, afirman que la calidad de la enseñanza de las y los docentes supervisores es muy importante para la satisfacción del estudiante y su sentido de eficacia en el contexto de sus aprendizajes y experiencias (Concha et al., 2020). El desafío se presentaba, por tanto, en lograr dicho cometido, en un trabajo conjunto entre docentes, estudiantes y las instituciones, aunando voluntades, superando dificultades y generando profundos aprendizajes desde las experiencias de las prácticas.

El arduo trabajo realizado el año 2020 favoreció el iniciar el año 2021 de mejor forma, con mayor preparación por parte de los equipos académicos responsables, logrando realizar un segundo año de prácticas remotas/híbridas de manera continua y evitando el tener que suspender los procesos por un breve tiempo, como lo hicieron otras universidades, alterando la progresión curricular de las y los estudiantes, situación que luego es muy difícil de enfrentar y presenta dificultades, tales como excesiva carga académica semestral para los estudiantes lo que pudiera generar la reprobación o bien la pérdida de continuidad del proceso formativo, afectando las tasas de titulación y los años de duración formal de la carrera.

3. Objetivos y metodología

El artículo que se presenta pretende revelar los aprendizajes y desafíos de las prácticas profesionales, en contexto de emergencia sanitaria (pandemia- COVID-19) vivenciados por la Universidad de las Américas, durante los años 2020 y 2021 en las regiones Metropolitana, del Bío Bío y Valparaíso. En términos específicos se busca reconocer las experiencias de los procesos de práctica en contextos virtuales, para nutrir futuras experiencias en escenarios de emergencia y reflexionar sobre los aprendizajes, limitaciones y ajustes metodológicos en la práctica social en

modalidad virtual, así como también, determinar desafíos, propuestas de actuación y las medidas de adaptación a los cambios llevadas a cabo por las instituciones de práctica en modalidad virtual.

Para la generación de la información que se analiza en este artículo se utilizó como metodología la revisión documental de diversas fuentes escritas (informes, rúbricas, bitácoras) que arrojan las prácticas de los estudiantes de práctica integrada y profesional de las sedes de Santiago, Viña del Mar y Concepción. A su vez también se revisaron actas de supervisión de docentes guías y supervisores institucionales.

Experiencias de práctica en Trabajo Social en modalidad no presencial

Esta nueva realidad otorgó la posibilidad de desarrollar la capacidad de adecuarse a esta modalidad y descubrir otras posibilidades y habilidades para la intervención, teniendo que adecuar o cambiar las expectativas de cada uno/a para concluir sus procesos de manera expedita y teniendo claro que las intervenciones en Trabajo Social no se detienen en estos contextos, sino que deben dar respuestas necesarias de acompañamiento a nivel de personas, grupo y comunidades. En este sentido se puede señalar que,

El papel de los y las Trabajadores Sociales en situaciones de crisis, emergencias y catástrofes se asienta sobre tres pilares básicos. En primer lugar, se debe tener claras cuáles son las funciones que se puede desempeñar dentro de nuestro rol profesional, en segundo lugar, analizar las situaciones en las que puede intervenir y, por último, el proceso de evaluación y todos sus componentes (Herrero, 2011, p.1).

Y estas habilidades fueron precisamente desarrolladas por los y las estudiantes y docentes.

Desde la institucionalidad de la Universidad, se actuó de manera oportuna y coordinada, intentando resguardar el proceso de los y las estudiantes. Se realizaron capacitaciones a los equipos de académicos y docentes, para facilitar la formación y el aprendizaje en entornos virtuales, se contrataron cuentas de zoom para docentes y estudiantes, se dispusieron equipos computacionales para las y los estudiantes que no contaban con el mínimo equipamiento tecnológico, se otorgaron becas de conectividad para

estudiantes que lo requirieron, se mejoraron todos los soportes informáticos necesarios para que las diversas plataformas virtuales de la Universidad continuaran funcionando, todo con la finalidad de que los procesos formativos de las y los estudiantes se desarrollaran a pesar del complejo contexto.

En cuanto a los procesos de prácticas, como se señaló anteriormente, la carrera de Trabajo Social UDLA, desde la coordinación de prácticas, presentes en cada sede en Región Metropolitana, Viña del Mar y Concepción, se tomó contacto con todas las instituciones que se tenían confirmadas desde el año 2019 y se evaluó caso a caso la posibilidad de recibir estudiantes de manera remota. No todas aceptaron, quizás por miedo, desconocimiento o simplemente porque consideraban que tener una persona más en el equipo, en este inusual proceso, no era pertinente. Sin embargo, fueron muchas las que si aceptaron este desafío. Frente a esto, lo primero fue vincular a los y las estudiantes de quinto año de práctica profesional, con alguna institución y así comenzar este acercamiento al ejercicio profesional, para posteriormente, proponer un plan de intervención de manera remota. Los estudiantes no creían que esto sería posible, los primeros meses fueron de una constante incertidumbre, pero, con el paso de tiempo, todo empezó a tomar forma, iniciando las reuniones por zoom, la virtualización de los servicios y comenzaron a percibir con más fuerza que la tecnología llegó para quedarse y con ella dar respuestas a las diversas necesidades surgidas en la población intervenida.

Claramente también se develó la inequidad existente en el país, en donde no todos tienen el mismo acceso o conocimiento sobre estas tecnologías. No obstante, las creatividades de los y las estudiantes lograron generar vínculos con los participantes de diferentes programas mediante la comunicación telefónica o bien enviando actividades una vez a la semana. Un ejemplo de ello es lo que sucedió en un programa de apoyo al adulto mayor en la comuna de San Bernardo, donde dos estudiantes de práctica integrada (tercer año de la carrera) estaban muy desmotivadas porque no podían realizar actividades mediante la plataforma Zoom con los usuarios de su programa y así acompañar y apoyarlos. Estos adultos mayores conformaban en su totalidad familias unipersonales, por lo cual la necesidad de apoyo y contención era urgente, pues no solo se estaban deteriorando los lazos afectivos y el tejido social, sino que también se veían afectadas sus capacidades cog-

nitivas.

Para realizar este apoyo social a personas mayores que no contaban con el uso de las tecnologías, las estudiantes comenzaron a llamar a las personas por teléfono y a realizar una intervención socioeducativa mediante el envío de guías de actividades, las que eran distribuidas por su supervisora de práctica, quien los veía una vez a la semana para entregar apoyos en términos de sobrevivencia (medicamentos, alimentos, útiles de aseo). Este trabajo solo se realizó de manera remota y logró ser significativo, tanto para las estudiantes, como para los adultos mayores.

Ejemplos como el anterior, pone en evidencia, de que sí es posible realizar procesos de intervención en lo social de manera remota, si se considera el sentir de los usuarios y se disponen los elementos mínimos para facilitar la conexión entre los diversos actores. Otras experiencias similares se observaron en programas de jóvenes, oficinas de asuntos indígenas, organismos públicos como JUNAEB, entre otros. Sin embargo, se debe reconocer que, este fue tal vez el proceso más vertiginoso e intenso que ha debido enfrentar la carrera, desde su fundación en el año 2007, pues si bien las prácticas integradas y profesionales siempre se han constituido en experiencias complejas que deben ser monitoreadas de manera permanente. En este momento además de aquello, se presentaba el constante cuestionamiento tanto de las y los estudiantes como de las y los docentes, respecto de sí este tipo de procesos podía o no ser realizado a distancia. Además preocupaba, si los supervisores docentes iban a poder acompañar esta tarea de forma óptima y si los estudiantes lograrían o no alcanzar los resultados de aprendizajes esperados en este contexto adverso en términos educacionales.

Así mismo, en el ámbito municipal, varias acciones de las y los estudiantes en práctica, se concentraron en la tramitación del registro social de hogares, la distribución de cajas de alimentos, postulaciones al ingreso familiar de emergencia, acciones que fueron cobrando una relevancia en la vida de las personas que experimentaron la fragilidad y vulnerabilidad en sus vidas, muchas de ellas por primera vez, de manera tan intensa y compleja. El trabajo social o la llamada figura de el/la ´Asistente social´ fue fundamental en el periodo más álgido de pandemia, sin embargo, como siempre suele suceder con la profesión, no fue lo suficientemente valorado. Es por ello, que parte de la responsabilidad y labor que

se desempeña como docentes y trabajadoras sociales es visibilizar, que a pesar de todas las dificultades el Trabajo Social no solo pudo reinventarse en relación con las labores propias y tradicionales, sino también los planes de estudio pudieron dar continuidad a los procesos comprometidos en la formación teórico-práctica.

En este proceso se han enfrentado retos y desafíos en la ejecución de propuestas de intervención. Sin embargo, ha sido necesario un reconocimiento científico desde la complejidad de los problemas sociales frente a la emergencia sanitaria que se aborda, como un principio para lograr una reorientación y construcción de la práctica

Por tanto, las acciones que han enmarcado el ejercicio profesional son enfrentadas ante realidades complejas, siendo necesario una mirada retrospectiva encabezada por los equipos ejecutores de los programas, que corresponde abordar a estudiantes y profesionales de trabajo social, donde se comparten los objetos de estudio y escenario institucional, para lograr de este modo, la identificación de aquellos elementos que han generado tensión y recuperar aquellos que han producido identidad con el fin de repensarlos y resignificarlos hacia un nuevo accionar en los escenarios actuales en el cual se desarrollan las propuestas de intervención.

Por otro lado, cabe destacar el desafío de crear, diseñar o adaptarse a un programa virtual para algunas instituciones y su equipo ejecutor, además en un contexto sanitario emergente y orientado a una población objetivo y vulnerable frente al confinamiento y los efectos de la pandemia. Lo anterior, en un inicio fue complejo, organizar, diagnosticar y planificar las acciones, pero luego con el avance de éste, todo se fue ordenando acorde a las funciones para el programa y necesidades de la población beneficiaria.

Se hace imprescindible mencionar, respecto a las tensiones o nudos críticos, que la implementación de la modalidad de intervención virtual o no presencial es un proceso complejo para las distintas personas, grupos o comunidades. En este caso, en una de las experiencias de práctica con personas mayores fue evidente la brecha digital, considerándose como parte de la exclusión social para las personas longevas, por lo que se observa que es necesario crear planes de acción acordes a la contingencia sanitaria, conscientes de que esta transición online y virtual no sólo cubrirá el período de emergencia, sino que se integrará a la forma de una intervención tradicional. De este modo, y en relación con las ex-

periencias de práctica con personas mayores, se evidencia que en el país y en el mundo se enfrentan con el envejecimiento activo, cuestión que demanda de una preparación previa para abordar esta temática social y emergente, más aún desde las modalidades no presenciales, situación que hace mucho más imprescindible este tipo de acompañamiento durante la emergencia sanitaria.

Es así como la profesión de trabajo social en estos contextos de emergencia tuvo que desarrollar la capacidad de realizar acciones que favorecieran no solo a los individuos, sino que también a grupos, comunidades y a la ciudadanía en general. En este sentido fue clave el apoyo que pudieron otorgar las y los estudiantes en práctica de UDLA, pues, si bien se pusieron a disposición de las instituciones, también fueron capaces de proponer nuevas intervenciones, para lograr un mayor bienestar frente a la crisis que estaban atravesando las personas. Tal es el caso de experiencias como el trabajo realizado con el programa vivienda con apoyo (programa ejecutado por el hogar de cristo y financiado por MIDESO, que otorga una vivienda a personas en situación de calle por un periodo de 36 meses). Los y las estudiantes realizaban intervenciones de manera remota con las personas que vivían en estos hogares compartidos, con la finalidad de aportar de manera positiva de su convivencia, que producto de las cuarentenas debieron pasar alrededor de 5 meses resguardados en sus hogares.

Por otro lado, también se encuentran las iniciativas que procuraban otorgar un poco de normalidad en procesos tan significativos como la gestación en un escenario de pandemia. Sobre esto se puede señalar que estudiantes insertos en el observatorio de violencia obstétrica (OVO CHILE) lograron realizar talleres a mujeres gestantes para entregar información sobre el parto respetado y la prevención de violencia obstétrica en este proceso tan crucial de sus vidas, tomando en cuenta siempre el contexto en el cual estaban por traer a sus hijos al mundo, empoderándolas y apoyándolas en todo momento.

Por último, las y los estudiantes también tuvieron protagonismo en propuestas y actividades fundamentales, tal es el caso de la corporación para familias con atrofia de medula espinal (FAME Chile), quienes necesitaban continuar con sus tratamientos de manera urgente y, a la vez, gestionar alternativas de apoyo para aquellas familias que estaban pasando una situación compleja producto del desempleo, suspensión de contrato o bien contagio

por COVID-19. En este sentido, el rápido actuar y compromiso de la estudiante UDLA trajo consigo un mejoramiento en las gestiones que debían realizarse en esos momentos.

4. Experiencias de prácticas desde las regiones

4.1. Experiencias de la región de Valparaíso

a. Aprendizajes para el equipo docente

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia sin duda se vieron enfrentados a grandes desafíos, pues bien, estos se acrecentaron en lo querespecta a los procesos de práctica por la naturaleza de la relación entre estudiantey sujeto de intervención. Pues bien, este escenario significó para el equipo docentedesaprender la forma habitual de realizar la docencia e incorporar el uso de las tecnologías para realizar sus clases y los procesos de acompañamiento y supervisión de los procesos de práctica. Además, debemos agregar que los procesos de práctica tienen un componente actitudinal y de desarrollo de habilidades blandas que, en un proceso de práctica mediante medios virtuales, se vio dificultado, pues bien, el desafío para los y las docentes fue lograr que a través de una cámara se pudiera establecer una relación de confianza que permitiera el cumplimiento de los resultados de aprendizaje. Esto no fue fácil, pues en su mayoría, los y las estudiantes se mostraron reacios a abrir sus cámaras. Sin duda este fue todo un reto para nuestros y nuestras docentes.

Por otra parte, para los propios equipos docentes los procesos de acompañamiento realizados a través de medios virtuales significaron desaprender la forma habitual de realizar las intervenciones en trabajo social. En ocasiones, los y las docentes dudaron de la efectividad de, por ejemplo, realizar una visita domiciliaria a través de la aplicación WhatsApp, donde a través de una cámara abierta se pudiera observar la realidad de un grupo familiar, esto significó un doble desafío, pues antes de motivar e incentivar los acompañamientos que debían realizar los y las estudiantes en sus respectivos centros de práctica, las y los propios docentes debieron reconfigurar lo que se entiende por procesos de intervención, en donde el encuentro cara a cara era reemplazado por un encuentro cámara a cámara. Sin duda, este fue todo un reto paradigmático.

b. Aprendizajes para los y las estudiantes:

Todos los desafíos propios de un aprendizaje a través de medios virtuales tuvieron un agravante al momento de solicitar a las y los estudiantes que realizaran sus procesos de práctica mediante las tecnologías de la información y las comunicaciones pues, para el caso de los estudiantes de tercer año que se encontraban realizando su práctica integrada, este proceso de práctica fue su primer acercamiento a la realidad social. Los miedos y ansiedades fueron la tónica frecuente, las expresiones más habituales fueron no vamos a aprender nada.

Sin duda los procesos de cambio son complejos, pero para las y los estudiantes existía una ventaja comparativa en relación con las y los docentes, estos están mucho más familiarizados con el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. En este sentido, existieron experiencias de procesos de práctica muy exitosos, con resultados que sorprendieron tanto a los y las estudiantes como a los propios centros de práctica, ya que se debía responder con premura a las urgencias que experimentaban los usuarios de las distintas instituciones. La pandemia no detenía el trabajo social, por el contrario, lo desafiaba a transformarse a los tiempos actuales. Sin duda, esto último fue todo un aprendizaje para nuestros y nuestras estudiantes.

c. Desafíos para el equipo docente, en términos académicos y curriculares:

Todo proceso de cambio requiere el ajuste de los medios y herramientas a utilizar,este fue el caso de los procesos de práctica, en donde los instrumentos (rúbricas, pautas, actas, etc.) estaban diseñados para escenarios de presencialidad y fue necesario su adecuación aplicando criterios profesionales, pues fue muy difícil descubrir en la marcha todos los flancos que requerían ajustes, más bien se fue avanzando y en la medida que se requería se realizaron ajustes a los instrumentos.

Lo anterior, puso en la palestra la necesidad de incorporar a los procesos de enseñanza y aprendizaje, el uso permanente de las tecnologías de la información y las comunicaciones, la virtualidad llegaba para quedarse. Esta innovación significó repensar la forma en cómo estábamos evaluando los procesos de práctica y a flexibilizar los criterios por los cuales nos habíamos regido

hasta la fecha. Concretamente, fue necesario detenerse a contener y transmitir tranquilidad y confianza a nuestros y nuestras estudiantes ante las incertidumbres propias del cambio y desafiarles a que esta era una oportunidad para el desarrollo de una serie de competencias y habilidades blandas (tolerancia a la frustración, asertividad, comunicación efectiva, entre otras) que serían vitales al momento de enfrentarse al mundo laboral. En otras palabras, un aprendizaje para la vida.

Como equipo docente, tenemos el desafío de generar las instancias que permitan a nuestros y nuestras estudiantes a atreverse a generar procesos de transformación sustentables y sostenibles a través de la colaboración e intersectorialidad. Pues bien, todo ello no se puede lograr haciendo más de lo mismo, se necesita de la creatividad de nuestros y nuestras estudiantes y como equipo docente estamos llamados a generar las bases para el desarrollo de esta creatividad.

d. Desafíos para los y las estudiantes:

Sin duda uno de los nudos críticos de los procesos de enseñanza y aprendizaje para los y las estudiantes es el atreverse a crear, es decir, a desarrollar sus propios recursos y medios para llevar a la práctica una idea. El uso excesivo de pautas y guías ha significado una paralización de parte de nuestros y nuestras estudiantes, si antes no existe una especie de carta de navegación que les indique qué hacer y cómo hacer esto o aquello. Lo anterior sin perjuicio de la entrega correcta y oportuna de las rúbricas que orienten los procesos. Más bien se trata de lograr que nuestros y nuestras estudiantes no sientan que son incapaces de innovar o a generar ellos y ellas mismas sus alternativas de acción, pues cada realidad es diferente y amerita una mirada distinta.

Lo anterior, cobró mayor relevancia para los procesos de práctica en donde la urgencia de las realidades locales de cada centro de práctica requería respuestas diferentes, innovadoras, particulares, pero a su vez inclusivas. Bien sabemos que las crisis pueden significar la aparición de oportunidades de cambio, pues bien, fue en este escenario de aislamiento social que, en algunas instituciones, nuestros y nuestras estudiantes lograron romper con la regla de hacer más de lo mismo y pudimos apreciar iniciativas transformadoras con medios diferentes, como fue el caso de un grupo de estudiantes que diseñaron una aplicación para detectar

situaciones de riesgo ante el aumento de los problemas de salud mental, específicamente, para contener y acompañar a quienes se veían enfrentados a situaciones de angustia, incertidumbre y ansiedad propios del aislamiento social y las nuevas formas de relacionarnos.

Como equipo docente, tenemos confianza en que nuestros y nuestras estudiantes han desarrollado sus procesos de práctica en tiempos de pandemia, si bien se han visto desfavorecidos en términos de conocer la realidad social de la forma habitual que se ha desarrollado por décadas, si han ganado en la incorporación de la necesaria capacidad de adaptación y flexibilidad que les permitirá adecuarse a las diferentes áreas del trabajo social con una mirada innovadora y sin temor al uso de diferentes estrategias para transformar la realidad.

4.2. Experiencias desde la Región Metropolitana.

a. Aprendizajes para el equipo docente

Los aprendizajes para el equipo docente fueron principalmente integrar los conocimientos tecnológicos a la educación superior, pero más bien desde un punto de vista más pedagógico y dinámico, pues había que ´encantar´ o persuadir a los estudiantes para que adhirieran no solo a las clases virtuales, sino que también a los procesos de práctica de manera remota. En este sentido, uno de los desafíos que presentaron los equipos docentes fue re-pensar el quehacer de la profesión, pues ya no existía esta proximidad que caracteriza al trabajo social, esta intervención directa ´cara a cara´ sino que debían intentar establecer el mismo rapport con sus usuarios, pero sin un contacto físico previo, sino que solo mediante pantallas, teléfonos o mensajes. Es así como temáticas tan sensibles como violencia obstétrica, por ejemplo, tuvo que encontrar la forma de establecer este nexo de cercanía entre profesional-participante, sin poder contener en temáticas tan sensibles de manera presencial.

Otro punto importante en esta resignificación de lo virtual fue lograr visualizar la posibilidad de llegar a las personas de todas partes del país de manera remota, pues muchas instituciones se virtualizaron y eso provocó que las personas pudieran acceder a beneficios y a atención desde sus hogares, resguardando el cumplimiento de las normas sanitarias. No obstante, esto dejó nueva-

mente entrever la gran brecha social/ digital existente en el país, lo que abrió otra arista de intervención para la profesión, acercar estos dispositivos y plataformas a las personas. Es así como varios planes y/o proyectos de intervención se basaron en potenciar el uso de estos instrumentos en personas sin conocimientos previos, o realizar, por ejemplo, la reinvención de tiendas digitales en aquellos centros de práctica en donde se trabaja con el emprendimiento.

Dicho todo lo anterior el principal aprendizaje de esta etapa fue el re-conocer nuevas formas de intervención y de ejercicio profesional para el Trabajo Social.

b. Aprendizajes para los y las estudiantes:

Dentro de los principales aprendizajes para los y las estudiantes estuvo el aprender a relacionarse desde otros escenarios, esta vez virtuales, con las personas. Hay que recordar que para los/as estudiantes de tercer año este fue su primer acercamiento al quehacer profesional, y para los de quinto, su último proceso formativo de práctica. En este sentido son ejercicios que están cargados de esperanzas, ansiedades e inseguridades, las cuales costó subsanar en el tiempo, pues no comprendían esta ´nueva forma´ de ejercer. Los principales miedos radicaban en*:* ´Como vamos a lograr generar un vínculo con los participantes´*,* ´Quien nos va a enseñar´, ´Como realizaremos un plan de intervención de manera remota´. No obstante, con el pasar de los meses las y los estudiantes lograron establecer vínculos de confianza con los participantes. Tal es el caso de las estudiantes que trabajaron en el programa vivienda, con apoyo del hogar de cristo, en el que cuando uno de los participantes sufrió una crisis de salud en plena calle, solicitó llamar a la estudiante en práctica para que ella activara todos los protocolos correspondientes, visualizando de esta manera como una figura significativa a la estudiante.

Por otro lado, se considera que las y los estudiantes lograron un mayor grado de flexibilidad y empatía frente a los procesos de trabajo de sus centros de práctica, pues estaban en conocimiento que muchos protocolos debieron ser intervenidos y adecuados a las nuevas realidades y en su mayoría respetaron estos tiempos. En este sentido, el haber cursado estas asignaturas en plena emergencia sanitaria aportó a la formación de las y los estudiantes como profesionales capaces de comprender nuevas realidades al

momento de intervenir, no tan solo por pandemia sino porque también se pudieron realizar prácticas en otras regiones, como en la oficina de la protección de los derechos de la infancia de Coyhaique, conociendo de esta forma otros escenarios marcados por características propias de la región en la cual la estudiante se encontraba inserta.

c) Desafíos para el equipo docente en términos académicos y curriculares

En términos académicos los desafíos estuvieron presentes principalmente en la realización de las clases de una manera más dinámica y en contener y comprender cada uno de los procesos personales de los y las estudiantes, pues las atenciones finalmente terminaban siendo mucho más personalizadas y había que buscar la forma de estandarizar y unificar criterios de evaluación para procesos de prácticas dispares. En el ámbito más curricular, se evidenció la necesidad de revisar las rúbricas de evaluación de los y las supervisores institucionales y académicos. En primer lugar, resulta necesario diferenciar ambos instrumentos y adecuarlos a la realidad actual en donde muchas instituciones quedaron para siempre de manera remota. Se considera necesario que las rubricas evalúen más ámbitos procedimentales y observables por parte del supervisor institucional, pues esto es un requerimiento que manifestaron aquellos profesionales que evaluaron prácticas.

Finalmente, el mayor desafío radica en adecuar las rúbricas de evaluación a cada realidad específica, adicionando también una evaluación más cualitativa del proceso.

d) Desafíos para los y las estudiantes:

Dentro de los desafíos para los estudiantes se encuentran la necesidad de formarsemás allá de lo estrictamente académico, pues hay muchas temáticas en donde realizan sus prácticas que, si bien necesitan bases más epistemológicas / teóricas,también necesitan conocimientos en lo práctico, en lo cotidiano y en lo general. Sehace referencia, por ejemplo, a contar con preparación sobre instrumentos y ejecución de política pública propiamente tal. Saber cómo funcionan los programas,los quintiles de ingreso socioeconómicos, los beneficios sociales, conocimientos dela ruta de los dispositivos en caso de vulneración de derechos,

entre otros. Herramientas que, si bien pueden ser consideradas meramente asistencialistas, en plena emergencia sanitaria eran las problemáticas principales que había queatender y de las que no siempre se contaba con el conocimiento necesario, y que sin duda alguna es un complemento en la formación profesional.

4.3. Experiencias desde la región del Bío Bío

a) Aprendizajes para el equipo docente.

Las prácticas intermedias y profesionales constituyen espacios de creación y transformación de experiencias significativas dentro de la formación de los y las estudiantes y es uno de los primeros acercamientos a la realidad. En este proceso las y los docentes asumen el acompañamiento con responsabilidad y compromiso teniendo en cuenta que es la etapa de integración de teorías, habilidades, destrezas y metodologías, entre otras, que darán cuenta de las capacidades de ser trabajadores/as sociales.

La pandemia puso a prueba las condiciones para enfrentar este proceso, por una parte, estaba la posibilidad de suspenderlo y, por otro lado, de continuar, pero, limitándose a las condiciones de la contingencia nacional y a las necesidades de la institución. Se optó por enfrentar los procesos de práctica, adecuando primero las formas y las expectativas; luego, los espacios, la tecnología, documentos, y entre ellos; la voluntad, la motivación, frente a un escenario de incertidumbre y a la complejidad que conlleva acompañar dichos procesos.

Desde los y las docentes en todo momento hubo compromiso y disposición para apoyar, adecuars y poner al servicio de los y las estudiantes sus experiencias en el aprender-haciendo. Frente a esta situación, aprendieron a reconocer las nuevas formas de conexión, las supervisiones de terreno que siempre fueron presenciales esta vez, hubo que realizarlas vía remota, y en algunos casos contar con reuniones periódicas para ir resolviendo dudas e inquietudes de los y las estudiantes respecto de sus intervenciones. Cada semana en sesiones de supervisión en aula virtual, los y las docentes debieron destinar espacios de retroalimentación de los aprendizajes e iniciativas, pero también, de contención emocional hacia los y las estudiantes, ya que la crisis sanitaria en muchos casos recayó en sus propias realidades y las de sus intervenidos. Hubo sesiones individuales y grupales, en cada una de ellas, los

docentes fueron guiando y dando espacio a las narraciones de experiencias, y en la medida que se relataban, fueron surgiendo ideas creativas e innovadoras para dar respuesta a las necesidades que se requerían en las instituciones para transformarse en un real aporte.

b) Aprendizajes para las y los estudiantes.

Para los y las estudiantes enfrentarse a una crisis, al inicio implicó desarrollar una serie de habilidades blandas dirigidas a sobrellevar su proceso de práctica. Los y las estudiantes tuvieron que adaptarse de manera inmediata a las plataformas virtuales y a las diversas condiciones desde sus espacios territoriales, que implica la lejanía geográfica para acceder a internet desde el área rural. En este sentido, se develan las desigualdades en virtud del acceso a la conectividad y a las condiciones de habitabilidad, donde se presentaron dificultades para contar con espacios de estudios, gran parte del alumnado vive en zonas muy retiradas de difícil acceso.

En cuanto a la intervención en este nuevo escenario de pandemia por COVID-19, hubo que co-construir diferentes formas de abordaje en cada espacio laboral de las instituciones de práctica, considerando protocolos, líneas de acción nuevas y diversos documentos ajustados a cada contexto.

En cada supervisión de aula virtual, se procura que los relatos de las experiencias de los y las estudiantes sean analizados desde una reflexión crítica, para deconstruir y construir nuevas formas de intervención situadas. En variados casos surge la incertidumbre de enfrentar procesos distintos de lo común (presencialidad), donde la relación cara a cara se convierte en una distante forma de comunicarse, y donde se anhela la cercanía y el contacto próximo.

Una vez insertos en los diferentes espacios de prácticas, fueron demostrando diversas estrategias para afrontar las realidades que surgieron en esta crisis sanitaria y que permitió visibilizar desigualdades e inequidades que venían reclamándose a nivel de política social, desde hace muchos años. Es así, como en todas las instituciones donde los y las estudiantes se incorporaron y relacionaron con personas mayores, como, por ejemplo, en la Corporación Redes, crearon un programa ´En línea: Te acompañamos, adulto mayor´ siendo imprescindible desarrollarlo para las personas mayores, que quedaron en absoluta soledad, de tal

manera que se ejecutó desde un abordaje multidimensional, tanto como en la información, orientaciones, acompañamiento y desde los recursos que se disponían para asistir y colaborar en las múltiples realidades de las personas frente a la emergencia sanitaria. Desde esta experiencia fueron surgiendo otras con la modalidad de acompañamiento virtual, con similares características que fue muy bien acogida y evaluada por las instituciones vinculadas a dicho grupo etario.

Los y las estudiantes en su rol de practicantes y como interventores/as, debieron poner en marcha diversas acciones en cada institución; ya sea, en programas de infancia, de mujeres, de discapacidad, personas mayores, emprendimiento, entre otras, fueron destacando el valor del trabajo en equipo y el fortalecimiento de las habilidades blandas, y desde éstas tener la capacidad, desde sus intersubjetividades, de generar nuevas posibilidades de intervención a través de herramientas innovadoras. Las distintas intervenciones se formularon utilizando plataformas digitales, que se conocían con anterioridad, sin embargo no como único canal de conexión con los sujetos de intervención, ya que antes de la pandemia existía un abanico de herramientas y técnicas de intervención disponibles para su utilización desde la presencialidad, sin embargo, en pandemia las posibilidades fueron menores y la tarea se tornó más ardua o se dificultaba aún más por las características propias de los sujetos de intervención que no contaban con la tecnología, evidenciándose cierto analfabetismo digital.

c) Desafíos para el equipo docente, en términos académicos y curriculares.

Como desafío para el equipo docente es importante fidelizar y fortalecer vínculos con las redes de contacto institucional que acompañan en los procesos de práctica, en virtud de los apoyos que se requieren frente a una emergencia, problemas o fenómenos sociales, ya que estas son fundamentales como base de aprendizaje desde las experiencias en nuestros educandos.

Como guía de los y las estudiantes deben proponer una base de reflexión crítica que emerja de las experiencias profesionales de cada uno de las y los colegas, y de esta manera, co-construir intervenciones situadas con los estudiantes, desde cada contexto. En este caso la realidad de la octava región implica comprender no solo las distancias físicas y geográficas, sino también las de co-

nectividad y las complejidades de los y las intervenidos, que viven en lugares de difícil acceso, junto a ello, lo referido anteriormente, el analfabetismo digital.

Desde lo curricular, tener la capacidad de adaptar las pautas y rúbricas dentro del contexto regional y nacional, entendiendo que las realidades de cada región son distintas y, por tanto, se afrontan desde diversas perspectivas.

d) Desafíos para las y los estudiantes

El y la estudiante como experiencia ha comprendido que cada instante de las intervenciones es un desafío que interpela a la reflexión permanente. En este sentido, frente a las emergencias que puedan surgir es imprescindible contar con la capacidad de adaptarse y estar presente en la implementación de nuevas medidas y/o reformulando los servicios que se requieran, dando valor a labor del trabajador/a social, considerando desde la asistencia inmediata y en conjunto con otras disciplinas que se despliegan a hacer frente a problemas o fenómenos sociales que emerjan.

Debe conocer cómo funcionan los diferentes dispositivos tecnológicos en materia de programas sociales para orientar adecuadamente a la población a la que se dirige. Tener la capacidad de activar redes de apoyo institucionales con quienes apoyar su propuesta de intervención.

En estas instancias para los y las estudiantes es importante considerar que es urgente tomar medidas de carácter social para abordar las consecuencias y complejidades en cualquier crisis e incrementar los recursos de proximidad en el entorno comunitario. Debiendo reforzar los servicios sociales comunitarios para facilitar las coberturas necesarias de los distintos servicios domiciliarios y deproximidad tanto virtual, telefónica o remota.

6. Conclusiones

Una situación como la que se vivenció con la pandemia del COVID-19 y que aún está presente, requiere de mucha flexibilidad, pues los equipos profesionales de las instituciones y los responsables de la formación deben enfrentar escenarios de incertidumbre, donde todo es desconocido e inesperado, lo que en años anteriores se realizaba de una manera regular, debió ser ajustado de manera abrupta y rápida, ya que, la finalidad era

responder a los requerimientos de los y las estudiantes y su alto interés de comenzar los procesos de prácticas, que son esperados con una alta expectativa y se plantea como un importante desafío de la formación profesional.

Dentro de las limitaciones, que se enfrentaron en este tiempo, fue la imposibilidad de continuar con algunos centros de práctica, con los que históricamente se venía trabajando, pues desarrollarían su trabajo sólo de manera presencial y recibir a un estudiante realizando este ejercicio profesional de manera remota, solo dificultaba y adicionaba trabajo para la institución, cuestión que no estaban en condiciones de asumir. En este mismo sentido, también se visualizaron importantes inquietudes de parte de los y las estudiantes, que se negaban a trabajar a distancia pues consideraban que en ningún caso se abstendrían los mismos aprendizajes. A lo largo del semestre, desarrollando sus prácticas de manera virtual, y en el segundo semestre de manera semi presencial, lograron reconocer que la virtualidad también tenía ventajas y favorecía los procesos de intervención, especialmente en lo referido a las posibilidades de contacto y difusión de información de manera rápida y fluida.

Otra limitación que se debió enfrentar fue a la modificación de las pautas de trabajo asociadas a las prácticas, ya que todas estas estaban diseñadas para ser aplicadas a un escenario presencial, no obstante, las rúbricas de evaluación final del proceso de práctica no pudieron ser modificadas, lo que provocó un desajuste al momento de evaluar, dado que, los supervisores de práctica no encontraban la forma de aplicarla correctamente. A este sentir también se sumaron las docentes supervisoras de aula, razón por la cual se sostuvieron reuniones para tomar acuerdos frente a esta temática. Aun así, en la actualidad es un tema que se presenta como nudo crítico todos los fines de semestre.

La razón de esta dificultad, radica en que las rúbricas de evaluación de las prácticas profesionales, evalúan no sólo el desempeño general del estudiante, sino también se constituye en el momento de la evaluación directa del Perfil de Egreso, por tanto se trata de evaluar resultados de Aprendizajes genéricos y específicos que en ocasiones no son observables a simple vista, sino que implica que tanto el supervisor institucional, como el supervisor docente, sostengan una entrevista en profundidad con el estudiante, para que en un ejercicio reflexivo se develen con claridad los resulta-

dos de aprendizajes obtenidos, lo que toma más tiempo, y en un contexto de emergencia como lo fue la pandemia, el tiempo se hizo escaso.

En relación con los aprendizajes se puede mencionar que uno de los más importantes, fue reconocer las ventajas y el provecho que se obtuvo de la utilización de las herramientas tecnológicas, como son las plataformas de video conferencias zoom, teams, entre otras, pues antes se realizaban las reuniones de manera presencial y ahora se reconoce que es más rápido y eficaz coordinar espacios de supervisión con los profesionales mediante los canales digitales.

A su vez, dentro de los aprendizajes se considera que si bien el programa de practica de UDLA considera una cierta cantidad de horas distribuidas en semanas para ser cumplidos, los aprendizajes también pueden ser medidos tomando en consideración cuáles objetivos han sido cumplidos y cuáles no y de esta manera, tener una visión más integral sobre el proceso de práctica y no solo el cumplimiento de determinadas horas pedagógicas.

Dentro de los aprendizajes también se puede señalar la importancia de la coordinación que se sostuvo entre las tres regiones, en las que la carrera está presente, región Metropolitana, de Valparaíso y Bío Bío para desarrollar la totalidad de los contenidos y las actividades curriculares comprometidas en el programa de estudio de las prácticas, lo que favoreció el r unificar criterios, la creación de nuevos documentos e iniciativas, la coordinación entre las y los supervisores docentes, la realización de reuniones periódicas, la resolución conjunta de las dificultades que se presentaban, en definitiva un trabajo colaborativo, que tuvo al centro el proceso de los y las estudiantes y la capacidad de reflexionar y mirar constructivamente los desafíos que fueron surgiendo.

Sin duda, uno de los mayores aprendizajes que deja esta pandemia para la profesión y disciplina, es la necesaria adaptación en los procesos de acompañamiento a los sujetos, grupos y comunidades que se ven expuestos en escenarios de emergencia como ha sido en esta etapa de crisis sociosanitaria.

Anteriormente, era impensable desarrollar, por ejemplo: visitas domiciliarias a través de las redes sociales. Tal es el ejemplo de una de nuestras instituciones de práctica que debió realizar las habituales visitas domiciliarias, en momentos donde las medidas de restricción eran extremas, a través de las cámaras de los celulares,

las que, mediante la aplicación de mensajería instantánea, permitió conocer, en primer plano, las realidades que experimentaban los sujetos de intervención.

7. Desafíos profesionales y académicos

Como desafío se puede señalar que es necesario acompañar estos procesos de práctica desde una actitud de flexibilidad e innovación, comprendiendo que ya no es impedimento las distancias físicas para realizar reuniones, tampoco es limitanteel tiempo tal como se concebía antes de la pandemia, pues ahora hemos incorporado la virtualidad, con acercamientos desde lo sincrónico en nuestro quehacer. En definitiva, la virtualidad, las Tics, herramientas digitales y en especialla capacidad de adaptación son materias que se deben incorporar en la formación profesional de los/as estudiantes, en especial, en los procesos prácticos.

En esta materia, se evidencia que algunas de las instituciones de práctica que, producto de la pandemia, virtualizaron sus operaciones para ofrecer a nuestros-as estudiantes de régimen vespertino espacios de práctica compatibles con sus disponibilidades horarias, se encuentran en condiciones para abordar sus procesos de gestión mediante la modalidad híbrida. Esto tanto en las regiones de Santiago, Viña del Mar y Concepción. Específicamente en sedes de Santiago: Fundación vivir más Feliz, Observatorio de violencia obstétrica (OVO CHILE), Corporación Familia atrofia medula espinal (FAME CHILE); en sede Viña del Mar: Humana Consultores y CERCAP; y, en sede Concepción: Hogar de Cristo (administración centralizada),

Fundación Honra, Fundación Con Tus manos, Corporación Redes, ONG Marq'ay, entre otras.

Considerando lo difícil que se vislumbró ese momento de crisis sanitaria se pudo configurar como un espacio de aprendizaje en donde una vez más se puso a prueba la versatilidad y flexibilidad del trabajo social, ahora en contexto de crisis no solo sanitaria, sino que también social teniendo que repensar nuevas estrategias desde una mirada sistémica, entendiendo que para acompañar en los procesos a las personas se necesita estar en constante comprensión del entorno y relaciones sociales.

En este sentido se realizan análisis críticos sobre las medidas de adaptación a los cambios, llevadas a cabo por las instituciones de práctica, para rescatar aquellas iniciativas que permiten el desa-

rrollo de habilidades y destrezas que complementan la formación de los y las estudiantes. Para ello, se incorporan iniciativas de colaboración a través de medios virtuales, permitiendo el desarrollo de destrezas y competencias blandas tendientes a facilitar los cambios tanto estructurales como de procesos; como también, el desarrollo de iniciativas de innovación para abordar los diferentes procesos de intervención con los sujetos, grupos y comunidades.

Para finalizar las iniciativas antes mencionadas corresponden solo algunas de las experiencia que se pudieron vivenciar dentro de los años 2020 y 2021 en Universidad de las Américas, si bien no todas salieron como se esperaba, fueron más las aventuras académicas que resultaron óptimas y aportaron de manera sustancial a la vida de los y las estudiantes, quienes pudieron desarrollar su potencial como futuros trabajadores sociales teniendo siempre como norte el perfil de egreso de UDLA, en donde es de suma relevancia saber, saber ser, saber hacer, todo esto como un profesional integral que es lo que UDLA pretende entregar a la sociedad.

Referencias bibliográficas

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. Revista de InvestigaciónEducacional Latinoamericana*, *57*(1), 1-19.

Herrero, I., (2011). Los Trabajadores Sociales en situaciones de crisis,emergencias y catástrofes. *Revista Margen,* (63), 1-12.

Autoras y autores

Alejandra Cantin Caro
Ana María Contreras Duarte
Ana María Galdames Paredes
Andrea Fuentes Aguilar
Beatriz Aguirre Pastén
Carla Natalia Fierro Retamal
Claudia Flores Rivas
Claudio Riquelme Neira
Esteben Cofré Morales
Hanna Magdalena Troncoso del Río
Herman Pezo Hoces
Hugo Covarrubias Valdivieso
Isaac Ruiz Muñoz
Javiera Olivares Astorga
Karina Arias Diaz
Katia García Benítez
Luis Gutiérrez Campos
Magaly Garrido Díaz
María Isabel Muñoz Jaime
María Pilar Marín Olguín
Natalia Mora Tapia
Olga Navarro Ancalao
Paula Leiva Sandoval
Ramón Vivanco Muñoz
Rodrigo Inatzu Jiménez
Ruth Lizana Ibaceta
Samuel Erices Riquelme
Sandra Acuña Leiva
Sonia Brito Rodríguez
Soraya Espinoza Moraga
Viviana Donoso Donoso
Wendy Godoy Ormazábal