



**IMAGINARIOS Y PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL
DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE CALI, FRENTE AL PROCESO DE PRÁCTICA
ACADÉMICA**

**EDWIN JIMENEZ SANTIAGO
Y
LINA MARCELA OTERO CRUZ**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO
PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL
SANTIAGO DE CALI
2014**

**IMAGINARIOS Y PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL
DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE CALI, FRENTE AL PROCESO DE PRÁCTICA
ACADÉMICA**

EDWIN JIMENEZ SANTIAGO

Código: 0532776

LINA MARCELA OTERO CRUZ

Código: 0536816

**Proyecto de grado para optar por el título de:
Trabajador/a Social**

Directora:

María Teresa Rincón S.

Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO**

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	1
Capítulo I. Consideraciones metodológicas	8
Capítulo II. Articulaciones teóricas y conceptuales	11
2.1. Perspectiva teórica	11
2.2. Referentes conceptuales	14
2.2.1. Imaginarios	14
2.2.2. Percepciones.....	15
2.2.3. Trabajo Social.....	16
2.2.4. Práctica académica	17
2.3. Categorías analíticas.....	20
2.3.1. Imaginarios previos de los estudiantes frente a la práctica académica	20
2.3.2. Percepciones de los estudiantes frente a la práctica académica	21
2.3.3. Relación entre los imaginarios y las percepciones de los estudiantes	21
Capítulo III. Una visión contextual del surgimiento de la profesión de Trabajo Social en Colombia en relación a la Práctica Académica	22
3.1. Reseña histórica del Trabajo Social en Colombia	22
3.2. Caracterización de la escuela de Trabajo Social.....	23
3.2.1. La Práctica Académica en la historia del currículo de Trabajo Social	24
Capítulo IV. Relación entre los imaginarios y las percepciones de los estudiantes frente a la experiencia de practica académica.....	28
4.1. Preparación para la práctica académica.....	29
4.1.1. Exploración de centros de práctica.....	30

4.1.2. Lineamientos normativos.....	33
4.2. Vinculación a centros de práctica	36
4.2.1. Relación del estudiante con el equipo interdisciplinario	37
4.2.2. Relación con la población.....	41
4.2.3. Relación con los compañeros de práctica	47
4.3. Desarrollo de la propuesta de intervención	50
4.3.1. Realización del diagnóstico	50
4.3.2. Formulación de la propuesta	55
4.3.3. Implementación de la propuesta.....	59
4.4. Seguimiento del proceso de práctica.....	64
4.4.1. Espacio de supervisión de práctica	64
4.4.2. Espacio de coordinación de práctica	67
4.5. Relación teoría - práctica.....	70
 Conclusiones	 82
 Recomendaciones	 90
 Bibliografía	 93
 Anexos	 98

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a todas y cada una de las personas que hicieron posible este sueño tan anhelado, especialmente nuestros padres, agradecemos también a nuestros amigos aquellos que nos hicieron reír, que nos enseñaron que la vida es algo más que producir dinero y conocimiento, el ingresar a la universidad no fue solamente recibir clases y adquirir conocimientos en un aula, consideramos que la mayoría del conocimiento obtenido fue elaborado a partir de la interacción con nuestros compañeros y con las dinámicas sociales de la universidad.

Son muchos los recuerdos, las experiencias, las anécdotas, las historias vividas que hicieron de nosotros estos futuros profesionales , esperamos seguir siendo los seres humanos que desean transformar el mundo promoviendo ideas y propuestas en donde todas las posibilidades de construir un mundo diferente estarán abiertas.

INTRODUCCIÓN

Este informe final presenta los resultados del estudio ***“Imaginarios y percepciones de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle Cali, frente al proceso de Práctica Académica”***. Los actores seleccionados para el abordaje de este estudio, fueron cinco estudiantes que realizaron su práctica académica en el periodo febrero-diciembre del 2012. El propósito de este estudio, fue identificar la relación existente entre los imaginarios y las percepciones que surgieron en estos estudiantes, frente a diferentes momentos y aspectos presentes en el proceso de la Práctica Académica en Trabajo Social.

Generalmente los conceptos de Imaginario y de Percepción, tienden a confundirse ya que manejan fundamentos similares, por esta razón es necesario aclarar que para el objeto de este estudio, la concepción y el sentido de los mismos tienen ciertas distinciones. Los imaginarios corresponden a expectativas, ideas o consideraciones previas que tuvieron los estudiantes frente a diferentes momentos y aspectos presentes en el proceso de Práctica Académica y las percepciones corresponden a las apreciaciones elaboradas por estos estudiantes a partir de la vivencia de cada uno de estos momentos y situaciones. Para identificar la relación entre los imaginarios y las percepciones se realizó un ejercicio comparativo entre lo expresado por los estudiantes como imaginario y como percepción, donde se identificaron o se reconocieron reafirmaciones y contradicciones en relación a estos mismos aspectos.

Lo que nos motivó a realizar este estudio partió del interés que teníamos frente al tema de la formación profesional en Trabajo Social, es decir, nos interesaba conocer cómo estaban concibiendo los futuros Trabajadores Sociales su accionar como profesionales. Teniendo en cuenta este interés, consideramos que la Práctica Académica en Trabajo Social como escenario formativo, representaba un elemento esencial que nos permitiría encontrar diferentes aspectos comprendidos en este interés, ya que la Práctica se presenta dentro de los componentes formativos como el acercamiento que hacemos los

estudiantes de Trabajo Social a una realidad o una problemática social permitiendo a partir de este proceso formativo el reconocimiento de nuestro accionar profesional.

En este sentido y como se verá reflejado más adelante, la Práctica Académica se considera como un componente fundamental en la formación del futuro profesional de Trabajo Social, permite que los estudiantes tengan un acercamiento y realicen reconocimiento de aspectos particulares de diferentes realidades o problemáticas sociales. Este proceso está constituido por elementos como el seguimiento, la orientación, la verificación de resultados y la implementación de metodologías.

Lo anteriormente expuesto destaca la importancia que tiene la Práctica Académica en el proceso formativo de los estudiantes de Trabajo Social, este proceso o estas experiencias deben influir dentro de los nuevos contenidos de la profesión, deben ir a la par con el surgimiento de nuevas problemáticas y realidades sociales, desde donde se refleje una coherencia en nuestras acciones a partir de esa relación que se establece entre Universidad-Sociedad. Piotti (2007) hace referencia a este aspecto en su artículo *“Formación en el Trabajo Social Crítico desde la Cuestión Latinoamericana”*, cuando expone que:

Los sujetos que habitamos las aulas universitarias solo produciremos conocimientos y prácticas válidas si estamos comprometidos con los tiempos que vivimos y con las acciones colectivas que movilizan a hombres y mujeres de Latinoamérica morena a mejorar sus vidas y construir autónomamente su historia, una historia que no es lineal, sino con cambios regresivos, transgresivos, recursivos y progresivos. La dimensión extensionista en realidad es un ejercicio democrático y pluralista de intercambio de aprendizajes y a la vez es una práctica política ética y profundamente comunicativa del conocimiento y su distribución que debe estar en el núcleo de la misión de la universidad (Piotti, 2007:207).

Desde estas consideraciones y teniendo en cuenta que el Trabajo Social es una profesión de carácter analítico, lector de la realidad y que contribuye a la sociedad desde la praxis, es de vital importancia que se tengan referentes investigativos que dimensionen el actuar de los futuros profesionales de Trabajo Social, desde las acciones que se promueven en los escenarios formativos. Es decir, en el caso particular

de este estudio, que se considere necesario y pertinente que existan antecedentes investigativos, que promuevan la reflexión y el debate frente al accionar de los estudiantes de Trabajo Social, en el escenario de la Práctica Académica.

En cuanto a los antecedentes que logramos encontrar relacionados directamente con nuestro tema de investigación resaltamos cuatro textos, el primero es *Trabajo Social: Prácticas Universitarias y Proyecto Profesional Crítico*; este es un compendio de ponencias que se desarrollaron en el Encuentro Latinoamericano de Prácticas Universitarias y Proyecto Profesional Crítico, realizado en Argentina, este texto es producido por el Colegio de Profesionales en Servicio Social de la provincia de Córdoba, retoma las reflexiones y debates que se dieron frente al tema de las prácticas universitarias, teniendo en cuenta la pertinencia y relevancia de estas en los distintos contextos y problemáticas sociales de América Latina. Estas reflexiones proponen una re-significación de las acciones de la profesión, ya que, de alguna manera, los cambios sociales que se han dado en el mundo y las dinámicas de producción, promueven que la profesión proponga nuevas alternativas de acción y compromiso con lo social (Peralta y Rotandi, 2007).

El segundo texto es un estudio realizado por el programa de Trabajo Social de la Universidad Minuto de Dios Bogotá, titulado *Las Percepciones de Los Diferentes Actores Vinculados a Las Prácticas Profesionales del Programa de Trabajo Social de Uniminuto*. El estudio se origina a partir de la necesidad de realizar un informe evaluativo sobre la percepción que tienen los diferentes actores que participan o se involucran con el proceso de la práctica profesional, lo que permitió reflejar distintos puntos de vista sobre la pertinencia y relevancia social de las acciones de los estudiantes de Trabajo Social durante el proceso de la práctica académica, donde se encontraron aspectos de confrontación desde lo que pensaban los practicantes, los docentes, los usuarios y las instituciones sobre el objetivo de las prácticas y el sentido que estas tienen en función de la intervención social, poniéndose en cuestión algunos aspectos formativos de los estudiantes (Lombana, 2010).

El tercer texto, es un estudio realizado a partir de un convenio entre el ICFES y la Universidad del Valle, el cual se titula *Las Practicas Universitarias Estudiantiles: Una estrategia para la modernización de la educación superior en Colombia*, este tuvo como objetivo conceptualizar y caracterizar las prácticas universitarias estudiantiles que realizaban las instituciones de Educación Superior en ese momento. Se pretendía que sirviera de base para la formulación de estrategias que potenciaran el desarrollo de estas prácticas por áreas de conocimiento y núcleos problemáticos; dentro de su contenido el texto presenta algunas reflexiones sobre la calidad y la pertinencia de la educación superior en Colombia, partiendo de la relación universidad-sociedad, ya que en el desarrollo de una región o de un país, es muy importante el conocimiento que producen las instituciones de educación superior; ellas promueven conocimientos que inciden en el desarrollo social y económico pertinente para la sociedad, desde sus distintas disciplinas y profesiones (Estrada, Et. Al, 1997).

El último texto es un estudio cuantitativo titulado *Percepción de los/as Profesionales de Campo (coordinadores/as de práctica) sobre las Prácticas de los/as Estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle-Cali, período 2009–2011*, realizado en el marco del curso Diseño de Sondeo orientado por el profesor Arizaldo Carvajal. Este estudio tuvo como iniciativa principal reflejar las apreciaciones que tenían los coordinadores de práctica sobre la actuación de los practicantes en el proceso de la práctica académica. Según este estudio, la mayoría de los coordinadores de práctica eran mujeres profesionales de Trabajo Social; la percepción que tuvieron los coordinadores de la labor de los practicantes era positiva, en tanto reconocían que tenían un alto grado de responsabilidad y nivel de cumplimiento frente a la realización de sus actividades; los estudiantes llegan a este proceso con una buena formación académica; el aporte hecho por los estudiantes desde el espacio de práctica fue de gran importancia y trascendencia para la mayoría de los centros de práctica (Carvajal, Et al, 2012).

Por consiguiente, el tema sobre los Imaginarios y las Percepciones que tienen los estudiantes de Trabajo Social frente al proceso de la práctica académica, es un tema novedoso en cuanto al objeto de conocimiento de este estudio, ya que, en el rastreo que se realizó de los estudios referidos a este tema, no se encontró alguno que expusiera este asunto desde la perspectiva de los estudiantes, o que reflejara las expresiones de los mismos frente a lo que imaginaban al asumir esta experiencia y confrontarla a la luz de la realidad vivida. Generalmente los escritos que se relacionan con este tema desarrollan aspectos investigativos a partir de las percepciones que tienen los profesionales de Trabajo Social.

En este sentido consideramos que este estudio tiene una gran importancia para la profesión, ya que aporta diferentes elementos que caracterizan la forma como los estudiantes de Trabajo Social, están concibiendo su accionar como futuros profesionales, esto se puede ver reflejado desde diferentes aspectos contenidos en la experiencia de Práctica Académica en Trabajo Social. Además, ayuda a plantear reflexiones constructivas frente a la formación desde la vivencia de la práctica. Por otro lado, esperamos que este estudio contribuya a posteriores iniciativas investigativas, en la medida que consideramos que aporta elementos para la comprensión de las interacciones que se dan entre los estudiantes, el contexto formativo y las instituciones, permitiendo un reconocimiento de los espacios que éstos han alcanzado en la búsqueda del desarrollo de sus potencialidades.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos planteamos la siguiente pregunta:

¿Cuál es la relación entre los imaginarios previos a la práctica y las percepciones que tuvieron los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle Cali, frente al proceso de práctica académica realizado en el periodo febrero-diciembre del 2012?

En consecuencia se desarrollaron los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general

- Identificar la relación entre los imaginarios previos a la práctica y las percepciones que tuvieron los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle Cali, frente al proceso de práctica académica realizado en el periodo febrero-diciembre del 2012.

Objetivos específicos

- Identificar los imaginarios con los que llegan los estudiantes a la práctica académica.
- Develar las percepciones de los estudiantes frente a la experiencia de la práctica académica.
- Analizar la relación entre los imaginarios y las percepciones que tienen los estudiantes frente a la práctica académica.

Para dar cuenta de los resultados del estudio, el presente informe se ha estructurado en cuatro capítulos. En el primero se hace la presentación del método, la metodología utilizada, las dificultades y logros vividos en el proceso de investigación. En el segundo capítulo se referencia el marco teórico, los referentes conceptuales y las categorías analíticas. El marco contextual se aborda en el tercer capítulo. La relación entre los imaginarios y las percepciones de los estudiantes frente a la experiencia de práctica académica se muestra en el cuarto capítulo. Es necesario aclarar que, generalmente dentro de la presentación de un informe final de un estudio, el análisis se estructura en capítulos de acuerdo a las categorías analíticas; para el caso de este informe, decidimos estructurar este análisis en un solo capítulo integrando las categorías

analíticas, pues el objeto del estudio permitía que este análisis se abordara de manera integral. Finalmente se encuentran las respectivas conclusiones y recomendaciones.

La forma como nos hemos expresado anteriormente y como nos seguiremos expresando en este informe, es en primera persona del plural, lo hacemos de esta manera, ya que al igual que los actores participantes de este estudio presentamos la condición de estudiantes de Trabajo Social, y de igual manera realizamos o vivenciamos la experiencia de la práctica académica. Estas condiciones nos permiten el poder referirnos a diferentes situaciones o aspectos comprendidos dentro del objeto de este estudio de una forma directa y comprensiva, en algunos apartes del análisis se encontrará, que precisamos nuestras posturas o reflexiones teniendo en cuenta nuestra experiencia como estudiantes de Trabajo Social.

Cabe aclarar también que dentro de la forma de escribir este informe se puede encontrar que nos referimos a personas o aspectos desde la expresión masculina en sentido genérico, esto no significa que estemos desconociendo la diversidad de género, consideramos que realizarlo de esta manera nos facilita la escritura y la comprensión del mismo.

CAPITULO I. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

El tipo de estudio escogido para el desarrollo de esta investigación fue el exploratorio descriptivo. Se presentó como exploratorio, pues, en el rastreo que se realizó de los estudios referidos al tema, no se encontraron textos o investigaciones donde se expusiera el tema de los imaginarios y las percepciones frente a la práctica académica, desde la perspectiva de los estudiantes en formación, o que reflejaran reflexiones de los estudiantes sobre la experiencia de la práctica académica. El estudio es descriptivo, porque en cierta medida caracteriza algunos momentos y aspectos comprendidos en el proceso de la Práctica Académica en Trabajo Social, relacionando los aspectos contenidos en las categorías de análisis.

En este sentido, el método utilizado para este estudio fue el cualitativo, ya que, este nos permitió recoger desde la subjetividad de los actores de las prácticas, una información más detallada para el análisis. Ahora bien, siendo coherentes con el método y con el objeto de estudio, se trabajó con la técnica de la entrevista semiestructurada, la cual nos permitió que los estudiantes expresaran las diferentes ideas o expectativas correspondientes a los imaginarios previos que tuvieron frente a los diferentes momentos que comprende la práctica académica, como también, que expusieran las diferentes percepciones que tuvieron estos estudiantes a partir de la vivencia de estos mismos momentos.

Para estructurar la guía de entrevista fue necesario realizar una revisión documental, que nos permitiera conocer diferentes aspectos constitutivos de la práctica académica en Trabajo Social; entre estos documentos el más representativo fue el Manual y Reglamento de Practicas del Programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle¹(2012), el cual nos permitió identificar los diferentes momentos que constituyen la experiencia de práctica y los lineamientos que rigen las funciones y responsabilidades

¹ En adelante se utilizara la sigla **(M.P.R.T.S)** para referirnos al Manual y Reglamento de Practicas del Programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle.

de los practicantes. Estos elementos fueron claves para direccionar la construcción de las preguntas que se les realizaron a los estudiantes.

En un inicio se nos presentaron ciertas dificultades con la construcción del formato de entrevista, sobre todo en el momento de relacionar el imaginario y la percepción con cada una de las preguntas, intuíamos que los entrevistados presentarían confusiones frente al manejo de estos dos conceptos dado que tienden a confundirse, lo que generaría que la información recogida se prestara para confusiones en el momento del análisis. Estas situaciones nos llevaron a considerar que al iniciar la entrevista se debía realizar una explicación de la forma como se estaban concibiendo estos dos conceptos dentro del estudio. La dinámica que se planteó para responder cada una de las preguntas era que se respondiera de manera simultánea cual era el imaginario frente a cierta situación o aspecto y cuál fue la percepción frente al mismo, esto nos facilitó la organización y el análisis de la información.

En el momento de seleccionar los estudiantes a entrevistar tuvimos ciertas incertidumbres, en algún momento afloró la subjetividad, pues pensamos escoger estudiantes que para nuestro interés personal, se caracterizaran por ser “críticos” o que sobresalieran por su participación en espacios de discusión formativa, porque pensamos que nos podrían generar una información más acertada frente al tema del estudio. Al repensar esta postura decidimos que la manera más adecuada para realizar la selección de los actores era definir unos criterios de selección, para lo cual se definieron los siguientes: que los estudiantes no hubiesen ingresado por traslado, que pertenecieran a una misma cohorte y que presentaran continuidad en los dos niveles de práctica durante ese periodo.

La selección de los entrevistados también contempló la escogencia de un estudiante por cada campo problemático presente en ese periodo de práctica académica, esto fue representativo para el objeto y el análisis de este estudio, los campos problemáticos presentes durante ese periodo fueron: salud, educación, comunidad, rehabilitación social, rehabilitación física y cognitiva. Teniendo en cuenta esto, los actores escogidos

para lograr el propósito de este estudio fueron cinco estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle sede Meléndez, que realizaron su práctica académica durante el periodo Enero-Diciembre del 2012.

Aunque llegamos a pensar que no tendríamos inconvenientes para contactar y realizar las respectivas entrevistas a los estudiantes escogidos, la verdad es que si fue un poco complejo, pues a la mayoría no los conocíamos, si nos habíamos encontrado en algunos espacios pero no habíamos tenido un acercamiento directo, algunos se sorprendieron al saber que los habíamos escogido para conversar de un tema que para ellos era interesante pero que a la vez los confrontaba, era un tema del cual tenían mucho que opinar, pero que en algún momento notamos que no éramos las personas más adecuadas o no tenían la suficiente confianza en nosotros como para expresarnos sus vivencias durante la experiencia de práctica.

Con la primera entrevista realizada obtuvimos un gran aprendizaje para realizar las siguientes, pues además de haber desarrollado el cuestionario sobre el tema en cuestión, también preguntamos al entrevistado cómo se había sentido durante la entrevista, que sugerencias nos hacía para las próximas entrevistas; lo expresado por esta persona nos fue de gran ayuda para la realización de las siguientes entrevistas, dado que existían preguntas que eran un poco confusas y había que especificar mejor la intención que se tenía con estas, también encontramos que a los entrevistados les generaba un sentimiento de confianza cuando se les decía que la entrevista manejaba un criterio de confidencialidad y de anonimato, consideramos que esto se debía a que el tema y las preguntas les generaban ciertas emociones, cuestionamientos y confrontaciones frente a su proceso de formación como Trabajadores Sociales.

CAPITULO II. ARTICULACIONES TEÓRICAS Y CONCEPTUALES

2.1. PERSPECTIVA TEÓRICA

Las perspectivas teóricas que se emplearon como referentes de análisis para el tema de este estudio fueron el interaccionismo simbólico y el construccionismo social; consideramos que estas dos perspectivas o corrientes teóricas eran las más representativas o pertinentes para orientar este estudio, ya que se relacionan directamente con la intención y el sentido que se planteó dentro de este. Podríamos decir que estas perspectivas teóricas se relacionan con diferentes aspectos que constituyen el proceso formativo de los estudiantes de Trabajo Social desde donde se fundamentan los imaginarios y las percepciones que tienen estos, frente a la práctica académica.

El interaccionismo simbólico es considerado como una corriente teórica que se fundamenta en la comprensión de la sociedad a partir de la comunicación, la cual se concibe como una producción de sentido dentro de un universo simbólico determinado; esta corriente teórica se sitúa dentro del paradigma interpretativo, su orientación parte de analizar el sentido de la acción social desde la perspectiva de los participantes. El significado de una conducta se construye en la interacción social, lo que quiere decir que las personas construyen significados compartidos a través de su interacción y estos significados acontecen su realidad.

Blumer (1982), se apoya en tres premisas básicas para caracterizar el interaccionismo simbólico. La primera se refiere a que las personas actúan en relación a los objetos de su mundo e interactúan con otras personas a partir de los significados que los objetos y las personas tienen para ellas, es decir a partir de símbolos. La segunda plantea que estos significados se derivan o brotan de la interacción social entendida como comunicación, que se origina en medio de los individuos; La comunicación es simbólica, puesto que nos comunicamos por medio del lenguaje y otros símbolos; al comunicarnos se crean o se producen símbolos significativos. La tercera expone que las personas

seleccionan, organizan, reproducen y transforman los significados en los procesos interpretativos en función de sus expectativas y propósitos.

Lo anterior hace referencia a que el individuo interactúa con la realidad, y las personas actúan sobre esta realidad de acuerdo a la significación que se haga de ella. En la mayoría de situaciones en que las personas presentan acciones mutuas, se tiende a comprender anticipadamente cómo actuarán las demás personas, dentro de esto se comparten significados comunes y preestablecidos acerca de lo que se espera en la acción de los participantes, lo que conlleva a que cada persona pueda guiar su conducta particular a partir de tener en cuenta estos significados.

Estos planteamientos se relacionan de manera directa con los imaginarios y las percepciones que tienen los estudiantes de Trabajo Social frente a la práctica académica, pues a partir de la interacción con los contextos y el significado que se le da a esas interacciones, es como se pueden crear ideas o expectativas frente a las acciones que se involucran con la profesión de Trabajo Social; dentro de nuestro proceso de formación cada conocimiento y cada interacción es representativo para fijar o imaginar una puesta en escena, donde de alguna manera al estar en contacto con realidades o contextos desconocidos confrontamos estos imaginarios.

La perspectiva teórica del construccionismo social es abordado por las autoras María Eugenia Agudelo y Piedad Estrada quienes precisan que:

El construccionismo retoma los aportes del constructivismo de Jean Piaget o constructivismo psicológico, del constructivismo social de Lev Vygotsky y de las teorías de la psicología social genética; e introduce nuevas ideas al reconocer que la función primaria del lenguaje es la construcción de mundos humanos contextualizados, no simplemente la transmisión de mensajes de un lugar a otro. Sus teóricos aceptan que lo que ocurre entre los seres humanos adquiere significado a partir de la interacción social expresada a través del lenguaje (Agudelo y Estrada, 2012:364).

Estas autoras también citan a Rodríguez Villamil, el cual retoma a Barnett para expresar que:

El construccionismo reconoce que la comunicación deviene del proceso social primario, es decir, que vivimos inmersos en actividades o acciones sociales, en las que el lenguaje es parte de ellas, de tal forma que impregna la totalidad de la actividad social. Es el lenguaje el que posibilita la co-construcción de acciones conjuntas entre quienes comparten contextos específicos, y estas acciones tienen significados para quienes intervienen en ellas y las comprenden. Al respecto, conviene anotar que, según Von Foerster, también citado por este autor, se debe comprender lo que se ve o de lo contrario no se ve (Agudelo y Estrada, 2012:364).

Partiendo de los anteriores postulados se puede decir que para el construccionismo es tan importante el lenguaje como el contexto en que se desarrolla este lenguaje, somos individuos los cuales pertenecemos o nos relacionamos con un contexto determinado y éste, tiene cierta influencia o representación frente a nuestras actuaciones. La validez o veracidad de lo que socializamos está en relación con lo vivenciado dentro del contexto. “La función primaria del lenguaje es la construcción de mundos contextualizados, es el instrumento que posibilita la construcción de acciones conjuntas entre quienes comparten contextos específicos y estas acciones tienen significados para quienes intervienen en ellas y las comprenden” (Agudelo y Estrada, 2012:356).

Esta perspectiva teórica del construccionismo social aportó elementos importantes para orientar la intención de este estudio, de cierta forma dentro de sus planteamientos referencia aspectos que se relacionan directamente con el tema de la formación de los estudiantes de Trabajo Social, ya que estos asumen sus acciones y su identidad profesional a partir de incorporar elementos significativos presentes en los contextos con los que se involucran. El construccionismo social pone en escena esas miradas frente a los imaginarios, de donde construimos ideas y percibimos ciertas realidades, en las que convergen diferentes formas de asumir y observar el mundo social, además de comprender los procesos de institucionalización del conocimiento y el universo simbólico en que se enmarcan. No todo está dado, desde que se nace las personas interactúan con sucesos o elementos nuevos que se van percibiendo y a la vez se van construyendo acciones habituales desde el un punto de vista socializador.

En este sentido retomamos las palabras de Rodríguez Villamil, citado por Agudelo y Estrada (2012), lo cual es pertinente resaltar, ya que también tiene cierta relación con la intención de este estudio, pues consideramos que este enfoque construccionista plantea una misión y un deber ser para el conocimiento. Podríamos decir que los elementos encontrados en esta perspectiva se relacionan directamente con el sentido que deberían tener la mayoría de las profesiones que producen conocimiento, aún más la de Trabajo Social, pues gran parte de sus elementos formativos coinciden con los siguientes planteamientos:

Para los construccionistas: Todo lo que tenga que ver con el conocimiento, [...] la ciencia, [...] debe tener un sentido social de transformación y de cambios, que beneficien a las personas con las que convivimos. Debe tener, desde la práctica, repercusiones axiológicas, que involucren emociones, acciones y por supuesto valores personales y sociales. No se trata de construir conocimiento intrapsíquico o intersíquico, es necesario construir conocimiento por el otro y para el otro, para beneficios de la comunidad y no sólo para beneficios individuales. Este es el reto que se propone asumir [el construccionismo] ir más allá de lo constructivo mentalmente, involucrando lo emocional, lo lingüístico y lo social en [la producción del conocimiento] (Agudelo y Estrada, 2012: 365).

2.2. Referentes Conceptuales

En el marco de la propuesta de investigación se hicieron presentes diferentes conceptos, los cuales articularon conceptual y teóricamente este estudio; estos también aportaron para orientar la intención que se tenía con cada uno de los aspectos trabajados en la investigación. Los conceptos referenciados fueron los siguientes: imaginarios, percepciones, Trabajo Social y práctica académica.

2.2.1. Imaginarios

Villa (2009), define los imaginarios sociales como aquellas representaciones simbólicas que trascienden los límites trazados por los testimonios de una experiencia. Los imaginarios se configuran a partir de aquellos símbolos contruidos por las sociedades humanas, para conocer y transformar su entorno. Estas representaciones simbólicas son construcciones plurales de sentido, las cuales definen y justifican los comportamientos humanos, permitiendo que estos adquieran una explicación.

Por otra parte, Fernández (2007) define los imaginarios sociales como:

El conjunto de significaciones por las cuales un colectivo-grupo, institución, sociedad se instituye como tal; para que como tal advenga, al mismo tiempo que construye los modos de sus relaciones sociales-materiales y delimita sus formas contractuales, instituye también sus universos de sentido. Las significaciones sociales, en tanto producciones de sentido, en su propio movimiento de producción inventan-imaginan el mundo en que se despliegan (Fernández, 2007:39).

Desde lo expuesto por estas autoras, construimos el concepto de imaginarios para este estudio, en este sentido los imaginarios se entenderán como construcciones mentales o representaciones simbólicas las cuales se comparten socialmente, estas establecen una construcción de significados a partir de apreciaciones y valoraciones que se le dan a diferentes situaciones o realidades, permitiendo que se homologuen maneras de pensar, frente a modos relacionales y prácticas sociales reconocidas y asumidas como propias en nuestra sociedad. Los imaginarios sociales al ser representaciones simbólicas compartidas colectivamente pueden ser configurados a partir de la construcción de símbolos que permiten conocer y transformar el entorno, estas construcciones pueden llegar a incidir en el cambio del sentido, de las relaciones que definen la conducta humana.

2.2.2. Percepciones

Existen diferentes disciplinas que se han atraído por el estudio del tema de la percepción, entre estas se destacan la Psicología, la Antropología y la Filosofía, cada una de estas disciplinas han aportado diferentes elementos esenciales para la comprensión de este tema, el cual resulta ser algo complejo, pero que para el conocimiento y la comprensión de distintas realidades sociales han sido de gran importancia. Para el caso particular de este estudio, el concepto que se tuvo en cuenta es el desarrollado por la antropología, en la cual la percepción se presenta con unos aspectos más amplios y complejos, donde el individuo y la sociedad juegan un papel importante. En este sentido la autora Luz María Vargas (1994) expone en su artículo “Sobre el concepto de percepción” que:

La percepción es entendida como la forma de conducta que comprende el proceso de selección y elaboración simbólica de la experiencia sensible, que tienen como límites las capacidades biológicas humanas y el desarrollo de la cualidad innata del hombre para la producción de símbolos. A través de la vivencia, la percepción atribuye características cualitativas a los objetos o circunstancias del entorno mediante referentes que se elaboran desde sistemas culturales e ideológicos específicos contruidos y reconstruidos por el grupo social, lo cual permite generar evidencias sobre la realidad (Vargas, 1994: 50).

El proceso de percepción, como dice la autora, implica referentes ideológicos y culturales que de la misma forma como se producen dan una explicación a la realidad; Además, estos son empleados en diferentes experiencias cotidianas que pasan a ser ordenadas y transformadas. La información recogida pasa a ser identificada y seleccionada, ajustándose a referentes que le otorgan un sentido, logrando que esta pueda ser comprensible en la medida que permita la adaptación y el manejo del entorno.

A partir de lo anterior, encontramos que la percepción es un proceso cambiante, pues ésta, puede variar de acuerdo al tiempo y al espacio donde se construya y en la cual intervienen diferentes circunstancias sociales. Dependiendo de los requerimientos que tengan estas circunstancias la percepción tiene la posibilidad de reformularse. Aunque las personas nos integramos en grupos humanos, manteniendo pautas y comportamientos similares donde adoptamos creencias, significados y símbolos, no percibimos de igual forma, ya que frente a una realidad, pueden existir diferentes formas de interpretarlas, significarlas y evaluarlas, lo que corresponderá a ciertas actitudes y comportamientos, pues poseemos diferentes mecanismos que posibilitan la construcción de percepciones, lo cual está determinado por el género, la edad, la cultura, las relaciones al interior de los grupos, condiciones económicas, creencias y valores.

2.2.3. Trabajo Social

Kisnerman (1998), define el Trabajo Social como una “disciplina-profesión”, la cual se diferencia de otras disciplinas sociales en el momento en que la especificidad de sus

acciones es el estar en contacto directo y continuo con una realidad social; Esta profesión centra su accionar en el trabajo directo con las personas, con sus contextos, sus cotidianidades; su acción es especializada, ya que se cimienta sobre unos conocimientos, unas actitudes y unas habilidades acreditadas; Maneja un grado de reconocimiento social, el cual le permite reglamentar su ejercicio. Este autor también expone que el trabajo social es:

Una disciplina que se ocupa de conocer las causas-efectos de los problemas sociales y lograr que los hombres asuman una acción organizada, tanto preventiva como transformadora que los supere. No es simplemente ejecutora de lo que otras disciplinas elaboran. Interviene en situaciones concretas que muestran determinadas carencias, investigando y coparticipando con los actores en un proceso de cambio. A la vez, es una profesión, en tanto tiene históricamente asignada una diversidad de áreas en las que realiza su práctica (Kisnerman, 1998: 153).

Retomando algunas palabras de García Salord (1998), podemos decir que la profesión de Trabajo Social, al igual que otras profesiones, “tiene su razón de ser en la existencia de una demanda social que plantea como necesaria la intervención de una práctica especializada en determinado tipo de problemas”; es en este escenario donde Trabajo Social se constituye como una profesión facultada para intervenir en aquellas problemáticas sociales causadas por “las contradicciones estructurales de la sociedad”. La especificidad del accionar de esta profesión se fundamenta en la intermediación donde se establece un vínculo entre los “recursos y satisfactores, las necesidades y carencias”, presentes en cada contexto de intervención.

2.2.4. Práctica Académica

Para definir el concepto de práctica académica se referenciaron diferentes definiciones que precisan algunos autores, así como también se tuvieron en cuenta los planteamientos expuestos por la Universidad del Valle y la Escuela de Trabajo Social, los cuales consideramos que eran necesarios precisar, ya que corresponden o se relacionan directamente con el contexto del estudio. En este sentido la Universidad del Valle, desde el Programa Institucional de Egresados y Prácticas Profesionales. Manual De Procedimientos, define la práctica académica como:

Una actividad que el estudiante desarrolla para complementar su formación profesional que se concibe como una experiencia de vinculación del estudiante con el medio laboral, la cual busca que durante el proceso de formación los estudiantes tengan la oportunidad de realizar un periodo del ejercicio práctico en una empresa o institución relacionada con las áreas de su programa académico (Programa Institucional de Egresados y Prácticas Profesionales. Manual De Procedimientos Universidad del Valle, 2011).

Esta definición presenta a grandes rasgos algunos aspectos en los que se enmarca la práctica académica, generalizándose para la mayoría de los programas de estudios ofertados por la Universidad. Se presenta la práctica como la adquisición de experiencia laboral a partir de la vinculación a una empresa o institución, lo que responde de alguna manera a la necesidad de la formación por encontrar unos espacios o generar estrategias para que los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos, creando con esto, la obtención de una experiencia laboral que los cualifique para futuras actividades laborales. Esto también, responde a esa relación que se plantea entre Universidad-sociedad, la cual parte como iniciativa de que el conocimiento generado en los distintos centros de educación superior se vincule con las necesidades y las propuestas de desarrollo nacional.

Para la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle la Práctica Académica:

Es asumida en primer lugar como una asignatura personalizada de carácter colegiado entre el profesor de práctica, y el profesional del centro de practica; y en segundo lugar, es entendida como un espacio de aprendizaje desde un ejercicio de intervención social supervisada con carácter formativo profesional, basada en el conocimiento, la reflexión y la acción en escenarios de intervención desde campos problemáticos a partir de la supervisión de un docente y el acompañamiento en el Centro de Practica de un profesional que oriente el proceso (M.P.R.T.S).

La práctica académica en Trabajo Social es considerada como un componente formativo de la profesión, está comprendida dentro del currículo del Programa como una asignatura; en este espacio los estudiantes realizan un acercamiento a una realidad o a una problemática social, enmarcada en un contexto institucional. Se considera también, como un escenario de aprendizaje, de reflexión donde los estudiantes identifican diferentes aspectos de la acción profesional, este proceso tiene

el acompañamiento de los docentes de la Escuela y de algunos profesionales de las instituciones.

Este espacio de aprendizaje propicia que los estudiantes encuentren explicación a diferentes interrogantes que en cierta medida no pueden ser resueltos en un aula de clase; la experiencia de la práctica académica permite que la mayoría de estos interrogantes sean resueltos a partir de la exposición a una realidad social. Se presenta como el momento en el cual los estudiantes encuentran cualidades para potenciar su accionar profesional, teniendo en cuenta que este espacio da a conocer las distintas funciones o roles que se manejan dentro de la profesión de Trabajo Social. Frente a esto Martha Cecilia Ramírez en su artículo *“Practica Académica: la acción como fuente de conocimiento”* expresa lo siguiente: “La práctica es un proceso donde la acción aclara un conocimiento, este ilumina la acción, una práctica da luz sobre otra práctica, es el proceso donde algunos interrogantes encuentran respuesta, donde se desarrollan y ponen en juego conocimientos, creencias, actitudes, habilidades y destrezas” (Ramírez, 1993:31).

La práctica académica, también, se presenta como el momento donde los estudiantes ponen en juego esa relación teoría-práctica, cada elemento teórico y metodológico adquirido durante el proceso de formación es considerado indispensable para ponerlo en escena, ya que este espacio “posibilita la reflexión en torno a los presupuestos epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos de la profesión trabajados a lo largo de las asignaturas; así mismo, da la posibilidad de confrontar rasgos y características de quienes asumen la intervención social como un camino para la construcción de y en lo social” (M.P.R.T.S).

Carballeda (2007), plantea una explicación de la práctica como un elemento donde se relaciona lo empírico, donde surgen cuestionamientos e interrogantes frente al quehacer cotidiano de la profesión. Este proceso se fundamenta en el momento en que los saberes acumulados son referenciados o relacionados en diferentes escenarios; Este autor explica que las diferentes situaciones que se hacen presentes durante este

proceso pueden generar varias incertidumbres, plantea también que es necesario que en la acción y en la intervención exista una reflexión continua, lo que hace necesario e indispensable el espacio de supervisión de práctica como momento de dialogo con las construcciones teórico-prácticas de los/as estudiantes, partiendo del comprender y del hacer en sus distintas formas.

Cada una de estas definiciones aporta diferentes aspectos que se relacionan y complementan la concepción de Práctica Académica en Trabajo Social, para el objeto de este estudio adoptamos la noción que hace la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle, ya que consideramos que es la más pertinente, pues recoge o integra cada uno de los aportes conceptuales que hacen las otras definiciones.

2.3. Categorías analíticas

Las categorías analíticas desarrolladas en este estudio y desde las cuales se abordó el análisis de la información fueron las siguientes:

2.3.1. Imaginarios previos de los estudiantes frente a la Práctica Académica

Esta categoría de análisis nos permitió orientar el estudio hacia la identificación de los diferentes imaginarios que tuvieron los estudiantes entrevistados frente al proceso de la práctica académica, como lo habíamos expuesto anteriormente los imaginarios corresponden a construcciones mentales o representaciones simbólicas las cuales se comparten socialmente, entendiendo esto como expectativas, ideas o consideraciones previas frente a diferentes momentos o aspectos presentes en este proceso. Se planteó el identificar los imaginarios previos, ya que el estudio se realizó teniendo en cuenta estudiantes que recientemente habían finalizado su proceso de práctica. Esto de alguna manera, se consideró en un principio como una dificultad, pues no teníamos la certeza en cuanto a que los estudiantes conservaran estos imaginarios, lo cual logramos identificar que a pesar del tiempo transcurrido todavía los conservaban.

2.3.2. Percepciones de los estudiantes frente a la Práctica Académica

Como se expuso en el marco teórico, las percepciones corresponden a diferentes apreciaciones o valoraciones que elaboraron los estudiantes a partir de la vivencia de cada momento y aspectos presentes durante la experiencia de la práctica académica, esta categoría de análisis permitió precisamente el reconocimiento de estas elaboraciones, las cuales son representativas para los mismos momentos y aspectos que se trabajaron para los imaginarios.

2.3.3. Relación entre los imaginarios y las percepciones de los estudiantes

Para encontrar la relación existente entre lo que expresaron los estudiantes como imaginarios y como percepciones, consideramos que era pertinente la realización de un análisis comparativo, el cual permitió encontrar los aspectos más significativos expresados en los relatos de los estudiantes, teniendo en cuenta que cada aspecto o momento presente en el proceso de la práctica académica, se abordó simultáneamente desde lo que los estudiantes consideraban como imaginario y como percepción para cada uno de estos. Este ejercicio permitió que se lograran identificar en estos relatos ciertas contradicciones y reafirmaciones desde lo que los estudiantes consideraban como imaginario y como percepción, lo cual reflejaba la intención de esta categoría de análisis.

CAPÍTULO III. UNA VISIÓN CONTEXTUAL DEL SURGIMIENTO DE LA PROFESIÓN DE TRABAJO SOCIAL EN COLOMBIA EN RELACION A LA PRÁCTICA ACADÉMICA

Para el abordaje del contexto en el cual se inscribe este estudio, fue necesario empezar por precisar algunos aspectos muy generales que caracterizan el surgimiento de la profesión de Trabajo Social en el contexto Colombiano, estos aspectos se relacionan en cierta medida con algunos elementos trabajados en el análisis de la información. También consideramos necesario realizar una caracterización de la Escuela de Trabajo Social donde se integran elementos históricos del currículo, los cuales fundamentan el contexto histórico de la práctica académica.

3.1. Reseña histórica del Trabajo Social en Colombia

Para precisar el surgimiento del Trabajo Social en Colombia, fue necesario retomar los planteamientos que realizan las profesoras de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Valle, María Teresa Rincón y Carmen Lucia Giraldo (2003), quienes exponen que éste surgió a comienzos del siglo XX bajo un escenario donde existían diferentes conflictos sociales que complejizaban la situación del país, dado que el poder estatal giraba bajo un modelo benefactor e interventor y donde las políticas sociales desarrolladas para ese momento priorizaban la salud y la educación. La profesión de Trabajo Social, constituía su accionar a partir de la compasión por el “sufrimiento humano” y se orientaba desde la “ayuda a los semejantes”; sus fundamentos se produjeron bajo estructuras educativas de nivel superior, encargadas del ordenamiento, la sistematización y el análisis de las “acciones benefactoras bajo paradigmas de las ciencias sociales y del psicoanálisis” como propuesta de superar “la intuición y el voluntariado”, los cuales eran criterios que fundaban la acción social.

La profesión de Trabajo Social nace bajo la orientación de la religión católica, ya que, la iglesia en esos momentos fue la encargada de manejar la educación superior como propuesta del Estado, a partir de estos sucesos surgen las primeras Escuelas de

Servicio Social, con un énfasis “para jurídico y paramédico”. Los cambios sociales, económicos y políticos que promovió la segunda guerra mundial, acompañados de las intenciones de las organizaciones mundiales y regionales que promovían un desarrollo económico integrado al desarrollo social, conllevaron al estado colombiano a promover la creación de escuelas de Servicio Social, pues bajo este contexto se promovieron políticas sociales las cuales pretendían incidir en el bienestar de sectores marginados, donde era necesario capacitar “recurso humano” para la implementación de estas políticas (Giraldo y Rincón, 2003).

3.2. Caracterización de la Escuela de Trabajo Social.

Para el caso particular de la ciudad de Cali en el año de 1953, se crea una Escuela de Servicio Social, esta surge de la iniciativa y gestión de los representantes de la Asociación Nacional de Industriales, actualmente conocida como Asociación Nacional de Empresarios de Colombia (ANDI), representantes de la iglesia católica y un grupo de mujeres de la élite Vallecaucana. Esta Escuela no se encontraba adscrita a la Universidad del Valle, sin embargo la universidad contribuyó con su fortalecimiento, realizando la gestión de contratar profesores para desarrollar los cursos, el rector de la universidad tuvo participación en la junta administrativa. Esto hizo posible que se dinamizaran unas condiciones para el surgimiento de un currículo que promoviera la formación de licenciadas en Servicio Social, el fortalecimiento de este vínculo permitió que más adelante en el año 1964, esta Escuela se constituyera en una unidad académica de la Universidad del Valle, la Escuela conservó su autonomía administrativa pero compartió el manejo de la coordinación y supervisión académica con la universidad (Carvajal et al, 2012).

En 1965 el Fondo Universitario Nacional eleva la Escuela a la categoría de Facultad de Servicio Social, lo cual le permite expedir el título de Licenciatura en Servicio Social. En 1976 la Escuela de Servicio Social se integra a la Universidad como Departamento de Trabajo Social, a través de la División de Humanidades y, finalmente, en 1996 se crea con carácter definitivo la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano adscrita a la Facultad de Humanidades, como existe actualmente (Carvajal et al, 2012:68).

Teniendo en cuenta los anteriores aspectos contextuales, también, es necesario exponer la Misión y la Visión de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle.

La misión consiste en adelantar procesos integrados de docencia (pregrado y posgrado), investigación y proyección social en torno al eje de la intervención en lo social, con el propósito de contribuir al desarrollo humano y la construcción de sociedades democráticas, justas y equitativas. La visión de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, será una unidad académica de excelencia, comprometida con la formación integral de profesionales, en el fomento de la investigación y la proyección social, y la incidencia en la construcción de políticas públicas sobre temáticas sociales, para contribuir a la transformación y el desarrollo local, regional y nacional. Se destacará por sus aportes en el tema de investigación en lo social, y por su contribución a la construcción del trabajo social como profesión-disciplina. La Escuela será líder en la región y en el país por la calidad de sus programas y de sus egresados/as (Pagina web institucional del Programa de Trabajo Social).

3.2.1 La Práctica Académica en la historia del currículo de Trabajo Social.

Al revisar la historia del currículo de Trabajo Social de la Universidad del Valle 1953-2003, recopilada por Giraldo y Rincón (2005), en el texto *Historia de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle 1953/2003: cincuenta años aportando al desarrollo de la región*, encontramos algunos elementos los cuales consideramos importantes retomar para fundamentar el contexto en el que se inscribe la práctica académica en Trabajo Social. A partir de esto podemos decir que desde los inicios de la profesión, la formación en Trabajo Social se orientaba por principios religiosos y asistencialistas; el modelo curricular era fragmentado según el carácter teórico o práctico que tuvieran las asignaturas; predominaba un enfoque jurídico y médico. “En lo práctico, se identifica un claro sesgo de formación doméstico-femenino con asignaturas de carácter técnico, especialmente en el primer año”. El plan de estudios manejaba una integración teórico-práctica, permitiendo que la intervención se realizara sin un dominio de bases teóricas, “corriendo el riesgo de caer en una posición empírica”, en esta implementación de los primeros planes de estudios también se puede destacar que el método de intervención que

predominaba era el de caso, no se contemplaba la formación investigativa, pues no se exigía tesis como requisito de grado. En la década del 60 se presenta un cambio significativo en el plan de estudios, aunque se le da continuidad al enfoque filosófico-cristiano y la formación se enfoca con cierta rigurosidad en los métodos de caso, grupo y desarrollo comunitario.

En 1964 en el marco de la vinculación de la Escuela de Asistencia Social a la Universidad del Valle, “se suprimen los llamados entrenamientos profesionales y se incluye la asignatura de *práctica*, denominada técnicamente con los lineamientos de formación universal, en el cual se integra las practicas por método”. Entre los años 1968 y 1969 la práctica² se estipula desde los primeros niveles de formación adquiriendo un énfasis teórico en los primeros semestres y metodológico en los finales. En 1970 la práctica se realiza a partir del tercer semestre, esta se constituye como un acercamiento a la realidad y no de intervención, pues no existía una plena fundamentación. En 1972 se realiza otra reestructuración curricular diferente a las anteriores, ya que estuvo marcada por las dinámicas de los movimientos estudiantiles. En cuanto a la práctica académica, después de haber recibido la fundamentación teórica, esta fue ubicada en los tres últimos semestres.

En esta reestructuración Giraldo y Rincón (2005), exponen que existe un precedente donde se afirma que para ese momento “el desarrollo de la práctica mostró el desfase entre la formación recibida y las exigencias de esta, debido a la carencia de elementos metodológicos que le permitieran al estudiante operacionalizar la teoría”, pues el plan de estudios que se formalizó “era de carácter cientificista, globalizante, muy abstracto y carente de los medios y etapas necesarios para aplicar la teoría”, esto implicó que los estudiantes se sintieran desubicados frente a su perfil profesional; que presentaran inseguridades en su

² Distinguimos aquí práctica de práctica académica.

accionar como Trabajadores Sociales en el ámbito institucional; se originó una “subvaloración de lo metodológico y lo técnico”.

A partir del reconocimiento de estas falencias, en 1973 se estructura un plan de estudios, donde se establecen tres ciclos de formación: básico, intermedio y profesional, el primero consta de tres semestres y ofrece formación teórica en ciencias sociales; el segundo se compone de un semestre donde se articula lo teórico y lo práctico; el tercero tiene un enfoque teórico-práctico, que permite la capacitación para el desempeño profesional. En 1994, se formalizan dos ciclos formativos: el básico y el profesional. El primero con un énfasis en formación en ciencias sociales, tecnológica, matemática y filosófica; El segundo se orientó a la formación disciplinar específica, “La elección de un énfasis permite que el estudiante articule la práctica profesional, las electivas profesionales y el trabajo de grado”. “En 1998, en respuesta a los requerimientos de las instituciones donde los estudiantes realizaban sus prácticas pre-profesionales, se estableció la modalidad de práctica intensiva, de 32 horas semanales durante dos semestres” (Giraldo y Rincón 2005).

En la actualidad la práctica académica se considera como un momento de la formación donde los estudiantes desarrollan un proceso de intervención social supervisada, en instituciones que son previamente seleccionadas; este proceso está contemplado en la malla curricular como una actividad académica, está bajo la supervisión de un profesor de la escuela y está apoyada por los cursos de Introducción a la Práctica y Taller de Integración Metodológica I y II. El estudiante realiza dos niveles de práctica en los semestres octavo y noveno, los cuales se desarrollan durante diez meses continuos, correspondiente a dos semestres académicos, se constituyen de una intensidad horaria de treinta y dos horas por semana en ambos niveles.

Este proceso de Práctica académica en Trabajo Social comprende unos objetivos Instruccionales específicos para cada nivel, para el primer nivel los estudiantes deben demostrar durante su proceso:

- Una actitud ética e investigativa.
- Un estudio social (diagnóstico) sobre la realidad concreta a la que se enfrenta.
- Una propuesta de intervención profesional.
- Su vinculación a equipos de trabajo, su habilidad en la presentación de informes académicos y técnicos.
- debe haber puesto en marcha los primeros momentos del plan de intervención (M.P.R.T.S 2012).

Además de los objetivos Instruccionales señalados en el primer nivel, los estudiantes deben demostrar en el segundo nivel capacidad para:

- Orientar procesos específicos de Trabajo Social, desde elementos teóricos, metodológicos, conceptuales y técnicos.
- Presentar un documento escrito sobre la memoria del proceso, esto implica una reflexión de la acción a partir de la reconstrucción y análisis del plan de intervención.
- Elaborar materiales escritos de manera dinámica, coherente y técnica, según requerimientos del caso o situación (planes de trabajo, crónicas, informes, diarios de campo, evaluaciones, actas, registro de actividades, fichas bibliográficas y de contenido, estudios y diagnósticos sociales de familias, grupos y comunidades orientadas).
- Afrontar lógica y hábilmente situaciones conflictivas, previsibles o no, generadas en el desarrollo de la Práctica Académica (M.P.R.T.S 2012).

CAPÍTULO IV. RELACION ENTRE LOS IMAGINARIOS Y LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES FRENTE A LA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA ACADEMICA.

En este capítulo se exponen de forma analítica y relacional los diferentes imaginarios y percepciones de los estudiantes entrevistados de Trabajo Social frente al proceso de la práctica académica; Estos imaginarios y estas percepciones corresponden a diferentes momentos y aspectos presentes en el transcurso de este proceso, los cuales son: Preparación para la Práctica Académica, Vinculación a Centros de Práctica, implementación de la Propuesta de Intervención, Seguimiento del Proceso de Práctica, Relación Teoría-Práctica. De estos momentos se desprenden algunos aspectos que fueron precisados y relacionados en el respectivo contenido de cada uno de estos.

Como se había planteado anteriormente, los imaginarios identificados corresponden a manifestaciones de ideas, expectativas o consideraciones previas que surgieron en los estudiantes para cada uno de los anteriores momentos. Y las percepciones corresponden a la apreciación que hacen estos estudiantes a partir de la vivencia de cada uno de estos momentos. Teniendo en cuenta esto, en este capítulo también expondremos la relación encontrada entre los imaginarios y las percepciones, la cual es el resultado de un ejercicio comparativo entre lo que manifestaron los estudiantes como imaginario y como percepción, lográndose identificar algunas reafirmaciones y contradicciones entre estos.

En este sentido consideramos necesario e importante que el contenido de este análisis estuviera acompañado de diferentes expresiones de los estudiantes entrevistados, es decir, en la estructura de cada momento y aspecto analizado de la Práctica Académica se incorporaron algunas expresiones textuales de los estudiantes, las cuales soportan de manera directa el contenido y el sentido de este estudio; Estas expresiones ilustran la forma cómo los estudiantes se pensaron su actuar profesional en el marco de la experiencia de práctica, y los componentes o elementos de la formación que fueron

significativos dentro de este escenario. Para relacionar estos aspectos fue necesario apoyarnos en algunos momentos, en el contenido del (M.P.R.T.S, 2012)³.

4.1. Preparación para la Práctica Académica

Este momento se constituye como un espacio de preparación de los estudiantes de Trabajo Social para el afrontamiento de diferentes dinámicas o situaciones presentes en la vivencia del proceso de práctica académica; estas manejan cierto grado de complejidad, lo cual permite que desde la formación se deba tener una atención más específica, pues en el proceso formativo la práctica aparece como ese momento donde los estudiantes hacen un reconocimiento de su rol profesional a partir del acercamiento a una realidad social, aunque esta preparación está presente en la mayoría de los contenidos o asignaturas que hacen parte del proceso de formación, esta se trabaja con mayor precisión y cualificación en el contenido del curso de Introducción a la Práctica, el cual se plantea como un curso introductorio y de preparación de los estudiantes, para la realización de la práctica académica, basándose en los siguientes objetivos:

- Propiciar la reflexión sobre el sentido y significado de las prácticas académicas en Trabajo Social.
- Ubicar el quehacer profesional del trabajador(a) social en diferentes campos problemáticos de intervención social.
- Promover el acercamiento de los/as estudiantes a espacios institucionales (gubernamentales, no gubernamentales), iniciativas comunitarias y de otro tipo, que vienen desarrollando acciones de intervención social.
- Brindar orientación y acompañar el proceso de elección y asignación del espacio para el desempeño de la práctica académica (M.P.R.T.S, 2012:17).

Para este momento presente en el proceso de práctica académica se tuvieron en cuenta dos aspectos los cuales hacen parte de la preparación que realizan los estudiantes para el afrontamiento de su práctica, estos son: la exploración de centros

³ [...] Los manuales o reglamentos de práctica académica propios de los programas de trabajo social recogen las normativas y los lineamientos curriculares, administrativos y operativos, que son, por supuesto, incidentes en el proceso y performance de la práctica académica (Galeano Claudia Et. Al. 2011: 6).

de práctica⁴ y los lineamientos normativos que tuvieron presentes o que fueron significativos para los estudiantes en el momento de afrontar sus funciones y deberes como practicantes.

4.1.1. Exploración de centros de práctica

La exploración de centros de práctica consiste en que los estudiantes, a partir de la exposición de una oferta de instituciones, puedan escoger y visitar dos de estas; generalmente los estudiantes seleccionan estos centros de práctica de acuerdo a intereses o expectativas elaboradas durante su proceso de formación. De este ejercicio se espera que el estudiante seleccione uno de estos centros con las mayores claridades posibles, para que por medio de la formalización del convenio entre la universidad y la institución se pueda proceder con la respectiva vinculación.

Al respecto se encontró que la mayoría de los estudiantes entrevistados para este estudio, pensaron que en el momento de la exploración de centros de práctica encontrarían una amplia oferta de instituciones correspondiente a una gran variedad de campos problemáticos: ***“esperaba encontrar más diversidad, que tocaran otros temas, otras problemáticas que las tradicionalmente abordadas”*** (practicante 4). También Imaginaron que los centros de práctica y los campos problemáticos ofertados de alguna manera responderían a sus intereses o expectativas.

“Esperaba encontrar muchas instituciones. Estaba buscando un centro de práctica que significara aprendizajes, por la complejidad o por el área, que ofreciera múltiples realidades, que atendiera población de todos los grupos generacionales, que atendiera diferentes problemáticas” (Practicante 1).

“Imaginé que La Escuela de Trabajo Social iba a ofrecer un abanico amplio de centros de práctica, donde iba a tener la posibilidad de escoger de acuerdo, al

⁴ Los centros de practica son: aquellas entidades de naturaleza estatal o privada-instituciones gubernamentales, no gubernamentales, organizaciones comunitarias, empresa privada-ubicadas en el campo del bienestar y/o desarrollo social, de ejecución de servicios sociales, colaboradoras en el proceso de formación, con las que la Universidad por medio de la unidad académica establece un convenio o contrato de aprendizaje para la vinculación de estudiantes en práctica” (Bermúdez, Velásquez, 2012: 7).

enfoque, a mi perspectiva. Esperaba encontrar mucho de lo comunitario” (Practicante 2).

Los resultados muestran que la mayoría de estos imaginarios fueron contrarios a lo vivenciado por los estudiantes en ese momento; algunos consideraron que la oferta de centros de práctica y de campos problemáticos fue muy escasa **“pensé que iba ser un poco más nutrida la oferta” (practicante 4)**. Otros estudiantes sintieron que los centros de práctica y los campos problemáticos ofertados no correspondieron en cierta medida a las expectativas de los estudiantes, percibieron que la oferta de centros de práctica y de campos problemáticos era muy similar a la de periodos anteriores, **“siempre es lo mismo, no hay como una recursividad en diferentes problemáticas, siempre nos preparan hacia lo mismo” (practicante 5)**.

A partir de estas expresiones podemos interpretar que los estudiantes sintieron la necesidad de involucrarse con nuevos espacios, es decir los estudiantes pensaron su actuar profesional a partir de incidir en problemáticas que no habían sido abordadas en procesos de práctica académica anteriores; el interés de estos estudiantes estuvo marcado por la existencia de una mayor oferta de centros de práctica y de campos problemáticos donde se promoviera la exposición de nuevos escenarios o nuevas problemáticas de intervención que respondieran a sus intereses formativos.

En el momento de seleccionar el centro de práctica, la mayoría de los estudiantes centraron su interés en la problemática y en las características de la población que atendían los centros de práctica, algunos realizaron esta selección a partir de relacionar la experiencia de trabajo que habían tenido con diferentes poblaciones; los estudiantes sentían que esta experiencia representaría una ventaja en el momento de interactuar y de trabajar con estas personas: **“Me enfoqué a las organizaciones que trabajaban con niños, me ha gustado trabajar mucho con niños” (practicante 3)**. Hubo estudiantes que además de haber tenido en cuenta para la selección del centro de práctica, la experiencia de trabajo con la población, también centraron su interés en que la experiencia se relacionara con los métodos de intervención en los cuales habían enfocado su formación.

*“Me llamó la atención el Centro de Formación Juvenil del Valle, porque **ya he tenido experiencia de trabajo con jóvenes, me parecía insinuante el hecho de trabajar con jóvenes infractores**; mi segunda opción era Batuta, para trabajar con población desplazada, niños y niñas víctimas de desplazamiento, **me había inclinado en mi formación por la comunidad, en trabajo de grupo. Tenía ciertas habilidades para trabajar con jóvenes por la experiencia que tenía**” (Practicante 5).*

En estos elementos, también, encontramos que otro de los intereses que tuvieron los estudiantes para la selección del centro de práctica, se centró en la consecución de instituciones que les garantizaran unas condiciones de apoyo económico⁵, pues los estudiantes además de considerar esta experiencia de práctica como un componente formativo de la profesión, también la consideran como la oportunidad de recibir un ingreso por la labor realizada en estas instituciones. Podríamos decir que esta situación se genera a partir, de las condiciones socioeconómicas que presentan un gran porcentaje de los estudiantes que ingresan a la Universidad del Valle, pues la mayoría de estos pertenecen a estratos socioeconómicos bajos, lo que permite que generalmente los estudiantes se interesen por encontrar una oportunidad de una vinculación laboral, que les facilite en cierta medida asumir los gastos de sus estudios.

*“Durante esa exploración, **buscaba que me dieran un subsidio económico, o si no que no toda la responsabilidad fuera a caer sobre mí**, era uno de los temores que tenía” (Practicante 3).*

Este interés de los estudiantes por encontrar un centro de práctica que les garantizara un apoyo económico, también estuvo marcado por la dinámica que maneja la práctica académica, estos consideraban que cumplir con un horario de ocho horas de trabajo en una institución, se asemejaba a un contrato laboral formal, por lo cual pensaban que debían recibir un estímulo económico; algunos estudiantes alternaban su proceso formativo con una actividad laboral, lo cual implicaba que en el momento de asumir el proceso de práctica académica, tuvieran que retirarse de sus respectivos trabajos por el

⁵ El Manual de Prácticas y Reglamento del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle (2012) expone frente a este aspecto que la Institución debe brindar al estudiante un apoyo económico durante el desarrollo de su práctica, el monto depende de la modalidad del contrato, en este caso de aprendizaje.

tiempo que debían dedicar a esta experiencia. ***“El centro de práctica era esa oportunidad de no desvincularme de lo laboral, a muchos les había tocado renunciar al trabajo por entrar a la práctica” (Practicante 2).***

Si bien es cierto que estos estudiantes tuvieron en cuenta en el momento de seleccionar el centro de práctica, las características de la problemática atendida y de la población y el apoyo económico que las instituciones les pudieran brindar, esto en la realidad es algo relativo, sobre todo lo del apoyo económico, aunque este aparezca expuesto en el (M.P.R.T.S) como una condición que deben garantizar las instituciones, esto en gran medida no corresponde a la realidad de las experiencias de práctica, pues esta condición depende de la voluntad que cada centro de práctica tenga para apoyar a los estudiantes, generalmente las instituciones que solicitan practicantes de Trabajo Social dicen no contar con recursos para apoyar económicamente a un practicante, en ese caso son muy escasas las instituciones que garantizan este apoyo.

Desde estas situaciones expuestas frente a la selección de los centros de práctica podemos decir, que aunque los estudiantes se hayan interesado por encontrar centros de práctica que se relacionaran con sus intereses formativos, ya sea por las características de la problemática atendida o por las características de la población, también es cierto que la condición de la garantía de un apoyo económico por parte de las instituciones, jugó un papel determinante en esta selección. No hay que desconocer que las garantías de unas condiciones económicas en este proceso formativo son importantes, pero no se debe desconocer que la esencia o el sentido del espacio de práctica es de aprendizaje donde el estudiante relaciona y adquiere conocimientos.

4.1.2. Lineamientos normativos

En el (M.P.R.T.S) se encuentran tres lineamientos o requisitos, los cuales hacen referencia a las funciones y deberes de los estudiantes de Trabajo Social en su labor como practicantes, y en cierto sentido también, se refieren a cómo deben asumir los centros de practica la vinculación de un practicante de Trabajo Social; este aspecto se

trabajó a partir de estos tres lineamientos, ya que se relacionan con la intención que se tenía para este momento de la investigación.

- La práctica hace parte de la formación académica que reciben los(as) estudiantes. Se considera una asignatura más dentro del currículo, por lo tanto es supervisada y evaluada por un docente de la Unidad Académica, por ningún motivo el estudiante perderá esta condición.
- El estudiante no es un profesional, ni supe al mismo, no asume responsabilidades jurídicas por el ejercicio de su práctica, no es responsable por documentos institucionales que impliquen este tipo de responsabilidad.
- Pensando en el proceso formativo del estudiante es importante que la institución le permita centrar su acción profesional sobre lo más importante que sobre lo urgente (M.P.R.T.S, 2012).

A partir de estos lineamientos, nos interesaba conocer cómo se estaban pensando los estudiantes sus funciones y responsabilidades como practicantes, y que elementos de estos lineamientos tuvieron presentes para guiar sus acciones; al respecto algunos estudiantes expresaron que su actuar o sus responsabilidades en el centro de práctica no serían similares a las de un profesional, ***“que no me fueran a tratar como un Trabajador Social de la organización, que no me delegaran funciones como si fuera un profesional. Allí se iba a empezar a ejercer la profesión”*** (practicante 3). Otros estudiantes expresaron que su actuar estaría mediado por mantener la objetividad en sus acciones, tratando de no involucrarse sentimental y emocionalmente con las situaciones que se presentaran durante la experiencia, ***“pensaba sería complicado manejar la objetividad, no involucrarme emocionalmente con los casos que atendiera”*** (practicante 5).

En este sentido los estudiantes consideraron que tuvieron diferentes dificultades con estos lineamientos, pues al parecer no existió para el momento la suficiente claridad frente a estos, generándose ciertas confusiones en todos los actores involucrados en este proceso. ***“Imaginé, que esos lineamientos iban a estar claros para la institución, para la supervisión y para la escuela, que serían coherentes entre estos tres actores. Se manejaría un mismo lenguaje y unas mismas expectativas, pero no fue así”*** (practicante 4). Esto se evidencio en la mayoría de las experiencias de práctica, los estudiantes expresaron que las instituciones les delegaban funciones las cuales

consideraban no correspondían a sus labores como practicantes de Trabajo Social, al parecer la concepción de las instituciones era que los estudiantes tenían la suficiente formación académica que les permitía actuar y asumir responsabilidades como profesionales, estas situaciones se ven reflejadas en los siguientes testimonios:

*“En la práctica uno se confronta, **habían situaciones donde me trataban como una profesional**; todo es a conveniencia, **para unas cosas se es practicante, pero para otras se es profesional**, como el caso de los informes, ¡cómo se va a mandar a una estudiante a hacer un informe y a firmarlo! **se delegaban responsabilidades que no eran de uno**” (Practicante 1).*

*“**Falta coherencia con lo del apoyo institucional**, esas cosas no están claras. La institución esperaba una cosa de nosotras, la Escuela otra y la supervisión otra. La supervisión pretendía que estuviera dos horas en lo que denominaba apoyo institucional, **no se pusieron de acuerdo en que era apoyo institucional**. La institución pretendía que estuviera todo el tiempo haciendo las labores que hace la Trabajadora Social, para la supervisión esas labores era apoyo institucional, **había una contradicción, los lineamientos no fueron coherentes. Hubo amenazas de cerrarnos el campo de práctica por dificultades de la Escuela y de la institución, de no presentar correctamente los campos de práctica y las expectativas de los estudiantes**. Lo esperado por la Fundación era que dedicara la mayor parte del tiempo a hacer actividades institucionales, la supervisión pensaba lo contrario, que le dedicara dos horas a las actividades de la institución y el tiempo restante a la estrategia de intervención” (Practicante 4).*

De acuerdo a estas afirmaciones podemos deducir que para algunos estudiantes el panorama que se proyectaron en cuanto a las funciones que debían realizar durante su proceso de práctica fue totalmente diferente, estos sintieron que las instituciones tuvieron una intención contraria al sentido que tiene la experiencia de práctica académica como proceso formativo, pues según estos estudiantes las funciones y responsabilidades delegadas durante este proceso, no tuvieron la suficiente claridad, tanto para los supervisores, como para los coordinadores, ni para los mismos practicantes. Esto generó ciertas dificultades en cuanto a la intención que tuvieron los practicantes para abordar su trabajo con la población atendida por los centros de práctica, ya que al parecer las instituciones priorizaron sus intereses sobre los de los estudiantes. Frente a esto Susana Malacalza expone lo siguiente:

La intervención profesional está inmersa en la dinámica institucional, la cual requiere del cumplimiento de funciones que pueden o no estar contempladas en la metodología de Trabajo Social. Esto obliga a la profesión, en su acción, a desarrollar procesos mediadores en las diferentes actividades, entre lo metodológico y las cuestiones de carácter administrativo, esencialmente burocráticas. Ello conduce, en numerosas oportunidades, a que la intervención profesional se desarrolle contaminada o confundida por los objetivos institucionales, diluyendo la especificidad profesional en un conjunto de prácticas burocráticas que, por un lado, debilitan la capacidad de acción profesional, y por otro, influyen en la pérdida de competitividad de nuestra disciplina con respecto a otras prácticas profesionales (Malacalza, 2003:13).

Las dificultades que presentaron estos estudiantes frente a la forma como algunos centros de práctica concibieron las funciones y responsabilidades de los practicantes durante este proceso formativo, conducen a pensar que los intereses de los estudiantes y los intereses de las instituciones, no tienen una plena correspondencia, como lo planteaba la anterior autora, esto se ve reflejado hasta en los escenarios de los profesionales, nuestras acciones normalmente están ligadas a intereses institucionales repercutiendo esto, en que las acciones desde la profesión se desvirtúen. En este sentido consideramos que este escenario de la práctica académica además de ser un espacio en el cual los estudiantes identifican su accionar profesional, también es un espacio donde se ven reflejadas todas sus iniciativas y propuestas de trabajo con las poblaciones, estas deben ser potencializadas y apoyadas por las instituciones o centros de práctica.

4. 2. Vinculación a Centros de Práctica

La vinculación de los estudiantes a un centro de práctica se presenta como el momento donde se da inicio a la experiencia de la práctica académica, también se presenta como ese instante donde los estudiantes conocen diferentes aspectos constitutivos del centro de práctica. Es aquí donde los estudiantes tienen su primer acercamiento con las instituciones, las cuales realizan los procedimientos necesarios para la respectiva vinculación de los practicantes, estos a su vez realizan un reconocimiento del papel o la participación que tiene la profesión en la problemática atendida por el centro de práctica.

Este momento del proceso de práctica, también, se caracteriza por el acercamiento que hacen los practicantes con los actores con los cuales integraran su trabajo o intervención; los estudiantes interactúan con sus compañeros de práctica en un nuevo espacio formativo, hacen reconocimiento del equipo interdisciplinar que apoyará su trabajo, identifican características de la población atendida en relación a la problemática. En este sentido los aspectos que tuvimos en cuenta para el análisis de este momento fueron: la relación de los estudiantes con el equipo interdisciplinario, con la población que atiende el centro de práctica, y con los compañeros practicantes de Trabajo Social.

4.2.1. Relación del estudiante con el equipo interdisciplinario

Frente a este aspecto el (M.P.R.T.S), expone que los centros de práctica deben “facilitar la vinculación de los estudiantes a los equipos interdisciplinarios que existan en la institución, pertinente a la práctica”. Teniendo en cuenta este aspecto del Manual, lo que los estudiantes entrevistados manifestaron respecto a lo que pensaban de la relación con el equipo interdisciplinario del centro de práctica, era que esta relación con los profesionales de la institución se mantendría bajo unas condiciones de verticalidad organizacional *“Creí que se daría una **relación de jerarquía**” (practicante 4).*

Los estudiantes también proyectaron que en algún momento, el estar bajo la figura de estudiantes en práctica en las instituciones, permitiría que las iniciativas o acciones promovidas durante este proceso, no fueran valoradas de la mejor manera por la institución y por el equipo de profesionales, pensaban que tendrían que emplear un lenguaje técnico o muy elaborado para expresarse en los distintos espacios de socialización y de trabajo interdisciplinar; lo que de alguna manera ayudaría a legitimar o reconocer la importancia del espacio que tienen los practicantes de Trabajo Social en las instituciones.

*“Tenía muchos temores en cuanto al recibimiento, creía que **serían muy pocos, posicionados en su legitimidad de profesionales**. Esa diferencia iba ser muy notoria cuando tenga que decir algo, ¿Cómo me voy hacer escuchar en un grupo interdisciplinario?, ¿Cómo voy a defender mis posturas?, **iba a ser muy tensionante**,*

*pensaba que **nos iban a rechazar, a excluir**. Nosotros somos profesionales y ustedes apenas son estudiantes, entonces son los que van a servir el tinto” (practicante 4).*

De las cinco experiencias que se tuvieron en cuenta para este estudio, podemos decir que sólo una de estas, presento situaciones contrarias a las expuestas como imaginarios, pues no tuvo inconvenientes o situaciones de exclusión en cuanto a la relación con el equipo interdisciplinario de la institución; al contrario, el trabajo de los practicantes se integró con los procesos de otras disciplinas, los estudiantes tuvieron participación en distintas reuniones de evaluación de los procesos en los cuales estaban interviniendo, el trato de los profesionales hacia los practicantes fue el más adecuado.

*“Nos acogieron bien, **a pesar de que éramos practicantes, nos trataban con respeto**, nos integraban, nos tenían en cuenta. **Los lunes hacen una reunión interdisciplinaria**, un sondeo final y hablan de las cosas que están sucediendo en la organización, **nos hicieron participar de eso**. Lo más de cordiales, muy horizontales. Ese imaginario se abolió cuando llegue allá” (Practicante 3).*

Para el resto de las experiencias estos imaginarios se reafirmaron, los estudiantes tuvieron diferentes dificultades con el trabajo en equipo, sintieron cierta incomodidad en la interacción con los profesionales de los centros de práctica, consideraron que no hubo el suficiente apoyo de estos en diferentes situaciones donde se necesitó de su orientación o ayuda, esto conllevó a que la intervención realizada por los estudiantes se presentara por fuera de la dinámica de trabajo en equipo; en algunos momentos los estudiantes se sintieron cuestionados frente a su accionar, pues se creía que no tenían los conocimientos o la formación suficiente para intervenir en ciertas situaciones donde los estudiantes consideraban que podrían incidir apropiando conocimientos de su formación. Estas situaciones se pueden ver reflejadas en las siguientes expresiones de los entrevistados:

*“Aunque se llame equipo interdisciplinario, **uno trabaja separado**, no hay esos espacios de reunión donde todos construyen un concepto. **Nadie le presta atención a eso, cada quien se encarga de emitir su concepto desde su profesión**, con las que tuve oportunidad de articular mi trabajo, fue con la psicóloga y con las practicantes de psicología, con ellas trabaje en conjunto” (Practicante 1).*

*“Los profesores no daban pie al principio, **iba como prevenido**, desde la primera vez que nos encontramos con algunos, sentí y estos que hacen aquí o estos para que los trajeron. Sabíamos que **el trabajo también había que hacerlo con ellos**, porque **si ellos no apoyaban el trabajo de esta práctica iba a ser muy difícil**” (Practicante 2).*

*“Desde mi modo de ver, ellos trabajan en grupo multidisciplinar, pero no interdisciplinario. No pudimos hacer un trabajo en equipo, cuando se presentó la propuesta de intervención, pensaban que eso no nos correspondía hacerlo, si no a psicología, que ellos ya lo habían hecho. **Generalmente nuestro trabajo siempre fue distante del trabajo que ellos hacían**. Ustedes son unas estudiantes, están aquí para hacer un trabajo puntual, **siempre hubo esa jerarquía**, cada uno necesita estar redefiniendo, que tiene más poder que el otro” (Practicante 4).*

*“Esos imaginarios se confirmaron, al principio fue difícil establecer un vínculo. Tuve varios inconvenientes con algunas Trabajadoras Sociales, porque hacía más de lo que me decían que hiciera, cometía errores y los maximizaban, **siempre hubo división**. Al final, después de ver nuestro trabajo, comprendieron que teníamos dominio, criterio, tal vez si nos hubieran dado un espacio, hubiéramos dejado un precedente mayor. La psicóloga siempre protegió su espacio, **desde el principio nos dimos cuenta que no había cohesión en ese equipo interdisciplinario, había mucha rivalidad entre profesionales**” (practicante 5).*

En estas expresiones de los estudiantes sobre la relación con el equipo interdisciplinario, se pudo identificar que algunos practicantes consideraron que dentro de la dinámica de trabajo generada en los centros de práctica, no se realizó un trabajo interdisciplinar si no multidisciplinar, lo cual generó algunas dificultades en el momento de realizar la propuesta de intervención. Los estudiantes no contaron con el apoyo de los profesionales de otras disciplinas para realizar una intervención integral, apoyo que es necesario en este proceso de formación de los estudiantes, pues el trabajo que estos realizan en los centros de práctica tiene unas implicaciones y una trascendencia en la población y en la problemática que atienden estos centros, frente a estos aspectos Sánchez, expone lo siguiente:

El trabajo interdisciplinario requiere una visión amplia y flexible de los especialistas, a la vez que un reconocimiento de sus propios límites, lo cual los llevara a establecer relaciones e interdependencia con profesionales que tienen los conocimientos que complementan los propios. De esta manera los profesionales ponen sus conocimientos especializados, según el caso, en pro del desarrollo de la ciencia: investigación, o en pro de los usuarios de servicios: intervención (Sánchez, 2005:198).

A partir de lo anterior, podemos entender que en el trabajo interdisciplinar existen puntos de contacto entre diferentes disciplinas, cada una aporta conceptos y métodos para la intervención, en esta relación se construye un lenguaje y un punto de vista común entre discursos y perspectivas previamente independientes y distantes, el conocimiento particular de cada disciplina se articula para abordar una situación o una problemática determinada encontrando una relación de causa–efecto, desde donde se promueve una atención integral a la situación problema. En este caso lo que se entiende por trabajo multidisciplinar va en contravía de la intervención o el trabajo que se realiza desde la profesión de Trabajo Social, ya que lo multidisciplinar implica un encuentro de disciplinas que intervienen en una situación o problemática desde su conocimiento particular, sin que exista una articulación colectiva que aborde una atención integral para estas.

Este escenario expuesto por los estudiantes coloca en consideración aspectos como la especificidad y el reconocimiento de la profesión de Trabajo Social a diferencia de otras profesiones, podríamos decir que el Trabajo Social maneja una ambigüedad en sus acciones y funciones, pues como se puede ver reflejado en los escenarios de acción profesional, trabajamos con distintas problemáticas en diferentes contextos sociales y organizacionales, esto hace que nuestras acciones no adquieran una característica definida como si la tienen otras profesiones, nuestras acciones y funciones varían o se diferencian de acuerdo a estos contextos y al objeto de intervención que se defina.

García (1998), plantea que generalmente la intervención del Trabajo Social responde a procesos direccionados por las dinámicas institucionales, esto conlleva a que se realicen funciones que pueden estar o no contempladas en las metodologías específicas de Trabajo Social, lo que permite que la intervención profesional se constituya de una gran cantidad de formas de intervención no sistematizadas, las cuales no hacen parte del saber especializado. Estas formas de intervención establecen procesos mediadores, donde no se ven reflejados procesos de intervención integrales; es decir, nuestras acciones pasan por facilitar o crear las condiciones favorables para

que las instituciones, los especialistas y los mismos portadores del problema promuevan acciones frente a la problemática.

Estos procesos mediadores de alguna manera se han convertido en referentes de la especificidad del Trabajo Social, pero al no ser recopilados como elementos para la elaboración de conocimiento, se quedan como aspectos empiristas de la acción, conllevando a que la profesión de Trabajo Social tienda a desprofesionalizarse y se provoque la pérdida de competitividad de la profesión frente a otras disciplinas con las que comparte el ámbito laboral. Estos factores en cierta medida reflejan la relación que se crea con otras disciplinas, lo cual pasa por el reconocimiento de las acciones de Trabajo Social en el ámbito institucional y por la definición de su especificidad.

Aunque la autora anteriormente citada expone estas situaciones desde la práctica profesional, podríamos decir que estas se pudieron ver reflejadas en las experiencias de práctica de los estudiantes entrevistados, consideramos que en este proceso de formación fueron más evidentes estas situaciones, ya que estos estudiantes enfrentaban su primera experiencia de acercamiento a una realidad o problemática como futuros profesionales de Trabajo Social, donde por presentar la figura de practicantes o estudiantes en formación, no significaba que estos no se pensarán sus acciones desde un carácter profesional. En este sentido para los estudiantes este escenario o esta experiencia les generó ciertas confusiones e inseguridades, pues de alguna manera las prevenciones o las percepciones que tenían de los demás profesionales, les dificultaba el empoderarse de sus acciones como futuros Trabajadores Sociales.

4.2.2. Relación con la población

Los imaginarios que tuvieron los estudiantes frente a la relación con la población que atendía el centro de práctica fueron contruidos a partir del reconocimiento de la problemática que trabajaba la institución, la edad de las personas y las características del contexto de procedencia. Según los hallazgos, en los centros de práctica donde se

trabajaba con adolescentes, los estudiantes pensaron que se generarían ciertas dificultades para relacionarse con estos; los practicantes tenían diferentes prevenciones, pues conocían de ante mano que algunos de estos centros de practica trabajaban con adolescentes que provenían de sectores calificados socialmente como riesgosos, ***“había cierto temor, porque ellos trabajaban en comunidades que son peligrosas”*** (practicante 3).

En otras experiencias, además de la situación anterior, la población se caracterizaba por presentar situaciones delictivas, lo que generó en los practicantes pensar que la relación con estas personas sería compleja o difícil. Existían ciertos prejuicios en cuanto a que de pronto estas personas presentaran comportamientos agresivos, que no respondieran de la mejor forma a las iniciativas de la propuesta de intervención, que no asistieran a las actividades, ***“Pensé que iban a ser muy cerrados, de pronto carentes de afecto, cualquier muestra de cercanía los iba a ahuyentar o se iban a encostrar”*** (practicante5).

La idea general que compartían los estudiantes para establecer una relación e interactuar con estas poblaciones, era que debían manejar una relación horizontal, donde en la menor medida se utilizara un lenguaje académico, lo que permitiría establecer una relación de confianza con estas personas, ***“La gente no va a copiar, van a tener resistencia al trabajo, esto es una improvisación al principio. Creo que la horizontalidad es importante”*** (practicante 2). Para los estudiantes era importante que las personas se sintieran escuchadas, que ante todo la situación o el problema que los aquejaba se comprendiera o se manejara de la forma más adecuada; ***“Siempre pensé que había que generar una relación muy empática con ellos. Una relación que permitiera un aprendizaje reciproco”*** (practicante 2).

“caerles bien, que no me vieran como la practicante que iba a manosear el proceso. Que no vieran en mí una amistad, pero si una persona de apoyo, que los orientaría” (practicante 3).

“tenía experiencia con chicos en situación de riesgo, no tenía las predisposiciones que podía tener cualquier persona, estaba tranquila en ese sentido. Tengo cierta

habilidad para hablarles en su lenguaje por mi cercanía con el ciclo vital”
(practicante 5).

Podríamos decir que estas ideas o imaginarios que tuvieron estos estudiantes, se desvirtuaron en el transcurso de la experiencia. Los que trabajaron con adolescentes, aunque no se despojaron de sus prevenciones, el trabajo o los encuentros con la población se manejó bajo una relación de correspondencia, los adolescentes respondieron de la manera receptiva a los espacios de encuentro con los practicantes; por su parte los estudiantes sintieron que los adolescentes tuvieron ciertas prevenciones en un principio, al desconocer las intenciones que se tenían desde el espacio de práctica de Trabajo Social, lo cual también generó una situación de resistencia. Para las demás experiencias la relación con la población desde un principio fue de aceptación, de confianza, al parecer el espacio de práctica tenía cierto reconocimiento.

*“En las comunidades del Distrito de Agua Blanca hay un alto índice de violencia, pandillaje, consumo, líneas imaginarias, pero no importa, como Trabajador Social más chévere, **habían ciertos temores**. Me sentí bien, **ya estaba acostumbrada a trabajar con grupos y jóvenes**. Al principio era complicado. Logré hacer una buena relación con ellos. Fueron muy receptivos. El imaginario me cambio” (Practicante 3).*

*“Con ellos logramos un trabajo excelente, **llegaron con mucha predisposición**, no querían estar en el espacio, como si se los hubieran impuesto. **Intente tocar las necesidades que ellos tenían en ese momento. La relación en un principio fue tediosa, después fue fuerte por la identificación que tenían con los temas que se iban a tratar**” (Practicante 4).*

A los estudiantes que tenían experiencia de trabajo con adolescentes se les facilitó el interactuar con esta población, ya que contaban con diferentes herramientas experienciales que les permitieron interactuar con las actitudes y los comportamientos de estas personas; de estos factores, también, se pueden destacar la edad y la actitud de los practicantes, pues en cierta medida estas características, permitieron que los adolescentes se identificaran con las propuestas de trabajo planteadas por estos, las cuales concordaban con las expectativas de los jóvenes, pues se diferenciaban de la dinámica que generalmente manejaban las actividades que se desarrollaban en estas instituciones.

*“No puedo decir que todos nos recibieron con las manos abiertas, pero muchos estaban dispuestos a colaborarnos, **se les notaba el entusiasmo de recibir propuestas alternativas, a las que habían recibido anteriormente**, las dinámicas que propusimos los entusiasma” (Practicante 5).*

En cuanto a lo que pensaron algunos estudiantes de establecer una relación horizontal con la población y manejar un mínimo lenguaje académico en el desarrollo de las actividades como estrategia para relacionarse con ellos, estos estudiantes obtuvieron buenos resultados con el abordaje de esta estrategia; *“fue difícil entender, ¿**me despojo del lenguaje técnico o me conecto con el lenguaje cotidiano? decidí hacerlo con el de todos los días, el de qué hubo parece**” (practicante2).* Los practicantes reconocieron que la utilización de un lenguaje cotidiano con la población, permitía que se generará un ambiente de confianza y que fuera más fácil el acercamiento, pues la utilización de un lenguaje teórico o técnico se convertía en un obstáculo de acercamiento; *“**no les hablaba en tecnicismo, ni con esa pretensión científicista con la que los profesionales tratan de intervenir, les hablaba muy coloquialmente, eso les agradaba, la empatía empezó desde allí**” (practicante 5).* Las personas eran más receptivas en el momento en que se sentían compartiendo con una persona que de alguna manera se relacionaba con su situación o su problema.

Estos aspectos nos permiten retomar la experiencia compartida por Lorena Agemian en su artículo *Los Nadies* (2009); esta Trabajadora Social realiza un ensayo donde expone algunas situaciones vivenciadas durante su proceso de práctica académica en una institución que atiende a jóvenes en situación de calle. Ella considera que el acercamiento a la población desde los diferentes escenarios de intervención, se debe realizar teniendo en cuenta elementos de la subjetividad de las personas, es decir, se deben interpretar las conductas de las personas en sus diferentes espacios de interacción, los códigos de reconocimiento y sanción que circulan en la relación con los otros, las normas, los espacios de socialización emergentes y los tipos de relaciones sociales que estos generan. Propone que la mejor forma de acercarse y de comunicarse con los sujetos que participan de nuestro trabajo, debe partir de la creatividad e informalidad con la que abordemos las situaciones o conductas de cada sujeto, interpretando elementos de su vida cotidiana.

(...) Trabajamos con personas, no con objetos. Se mueven cosas cuando intervenimos, porque nosotros también somos personas. Nos remontamos a nuestra propia historia, nos codeamos día a día con las problemáticas con las que trabajamos, por más que no estemos trabajando (...) Ese reconocimiento del “otro” en mí, el sentirme solidario con su padecimiento debe ser actitud del Trabajador Social. Esta profesión necesita de un cúmulo de saberes que no se adquieren en la facultad, si no que los da el día a día, la historia de uno, y el compromiso con aquellos con los que trabajamos: se trata de la pasión. Y esta actitud no le sacaría profesionalidad a la intervención, sino que, por el contrario, nos permitiría ver e interpretar situaciones que sin ese condimento no podríamos visualizar (Agemian, 2009:99,100).

En estas experiencias, también logramos encontrar que algunos estudiantes retomaron elementos de sus creencias religiosas o ideológicas como estrategia para generar un acercamiento con la población; esto se vio reflejado en instituciones que eran dirigidas por comunidades religiosas, donde la intervención realizada estaba mediada por estas creencias; ***“Tengo formación cristiana, me les metía por allí, eso propició otro tipo de dinámicas relacionales con ellos. Los profesionales son laicos en sus formas de intervenir, son seculares”*** (practicante 5). Esta estrategia desarrollada por los practicantes permitió generar una dinámica de aceptación y de reconocimiento del espacio de práctica por parte de la población, aunque según las afirmaciones de este practicante esto no fue bien visto por los demás profesionales de la institución, ya que surgieron algunos cuestionamientos frente a este proceder, los profesionales pensaron que los estudiantes se estaban alejando de su función como Trabajadores Sociales; ***“¿usted que viene hacer aquí, a evangelizarlos o a intervenirlos?”*** (practicante 5).

Según los relatos de los estudiantes entrevistados, al finalizar el proceso de practica los profesionales de la institución consideraron que la estrategia utilizada por estos practicantes para el acercamiento con la población, representó una dinámica pertinente para el abordaje del proceso de intervención, ***“finalmente reconocieron que es una entrada diferente, que propició otro tipo de relación, desde el amor, la escucha, el reconocimiento de la condición humana, no podía desligarme de la profesión, pero tan poco de mi creencia religiosa”*** (practicante 5). Estas situaciones también permitieron que los estudiantes se cuestionaran frente a la objetividad de sus acciones o de su proceder en el marco del proceso de intervención, para estos estudiantes fue difícil entender hasta qué punto se podían involucrar con la problemática o con las

conductas de las personas con las que trabajaron o intervinieron ***“fue complicado lo de la objetividad, termine involucrándome afectivamente con esos muchachos”*** (practicante 5).

Las expresiones de estos estudiantes reflejan esa tensión que se genera en el momento de interactuar o de relacionarse con una población desde la dinámica de la intervención profesional, retomando algunos apartes de nuestro proceso formativo nos encontramos con las situaciones que exponen estos estudiantes, ya que generalmente en las asignaturas que tienen como contenidos aspectos de la intervención social, es muy significativo el llamado de atención que realizan los docentes en cuanto a la objetividad de nuestras acciones. Este es un aspecto en el cual se nos marcan unos límites de hasta dónde podemos involucrarnos con las problemáticas y con las personas con las que trabajamos, en algunos momentos debemos apartar nuestras emociones y pensamientos ideológicos de las acciones que realizamos en los contextos donde relacionamos nuestros aprendizajes.

A partir de lo anteriormente expuesto, podríamos decir que más que cuestionar nuestra objetividad en estos escenarios, es poner a prueba nuestra subjetividad. María Graciela Casas (2008), expone frente a este aspecto que la subjetividad profesional o del Trabajador Social está constituida por elementos de la personalidad, relacionados con la formación y/o construcción de un “Yo profesional”. La formación debe conducir a la construcción de una estrategia de intervención que optimice el proceder de los futuros profesionales. Esta subjetividad profesional se caracteriza por la habilidad o facultad que posea el profesional para crear relaciones de empatía e interpelación, en este caso desde la relación generada por el Trabajador Social con las personas que son “objeto” de su intervención profesional; la subjetividad se relaciona con la construcción de una identidad profesional basada en posicionamientos éticos, solidarios, ideológicos y políticos. Esta autora también retoma el concepto de la anticipación empática para explicar los aspectos de subjetividad y objetividad en la intervención social:

En la medida que el Trabajador Social sepa estar cercano, es decir participar en la problemática de la persona, de sus sentimientos, fracasos, inhibiciones y miedos y

que al mismo tiempo sepa distanciarse de ellos, en esa medida podrá entablar una relación de ayuda que posibilite un proceso de cambio en el mismo. Esta doble capacidad del Trabajador Social para identificarse por un lado con la persona sujeto de su intervención, penetrando en su mundo, y por otro lado y al mismo tiempo, la capacidad del Trabajador Social para separarse, para distanciarse objetivando la visión del mismo, es lo que se denomina Anticipación Empática (Casas, 2008:23).

Estos aspectos o situaciones expuestos por los estudiantes y los planteamientos expuestos por los autores frente al acercamiento con la población, nos condujo a considerar que más que preocuparnos por los límites o el distanciamiento que debemos tener al involucrarnos o acercarnos a la población con la que trabajamos, deberíamos preocuparnos o centrar nuestro interés en poder identificar elementos de las dinámicas relacionales que manejan estas personas, conocer particularidades de sus contextos de procedencia, aspectos culturales; pues la objetividad de la intervención no es esa idea errada de tener en cuenta unos límites para relacionarnos o acercarnos a la población, si no, por el contrario, es encontrar la forma más adecuada para relacionarnos con estas personas, logrando un reconocimiento de actitudes, sentimientos, percepciones etc. Esto nos permitiría realizar unas intervenciones más pertinentes al interactuar con las problemáticas o situaciones que se presentan en los diferentes escenarios de nuestra profesión.

4.2.3. Relación con los compañeros de práctica

En el momento de escoger los centros de práctica, los estudiantes de Trabajo Social generalmente tienden a compartir el interés por continuar trabajando con los compañeros con los cuales tuvieron cierta afinidad o con los que frecuentemente compartieron diferentes actividades durante el proceso de formación; esto se ve reflejado en el instante en que los estudiantes se postulan como candidatos para ser aceptados por un centro de práctica. El interés que comparten los estudiantes es que puedan realizar la práctica académica en la misma institución con los compañeros más cercanos. El (M.P.R.T.S), expone que el mínimo de estudiantes que pueden ser vinculados a una institución es de dos y el máximo de estudiantes es de cuatro.

Esta situación es algo relativa, ya que las dinámicas que se presentan para la inscripción y vinculación de los practicantes a un centro de práctica, no garantizan que los estudiantes que comparten el interés de realizar la práctica académica juntos lo puedan hacer; existen factores como el interés o la inclinación de un número considerable de estudiantes por un centro de práctica, donde las instituciones disponen de diferentes criterios de selección para escoger los practicantes. Teniendo en cuenta estos factores, encontramos que dentro de los estudiantes entrevistados la mayoría compartieron el espacio de práctica con compañeros con los cuales no habían tenido una relación muy cercana durante el proceso de formación, frente a esto los practicantes pensaron que la relación que se establecería con ellos era que no tendrían una buena relación de trabajo en equipo.

“Con los de mi cohorte he sido alejada, no me he llevado bien con ellos, me preocupaba eso, porque diez meses con personas que uno no se lleva bien, complicado. Imaginaba que nos íbamos a llevar mal, a chocar, cada quien por su lado” (Practicante 1).

“Complicado, uno está acostumbrado a trabajar con los compañeros de siempre. Ellas se ven como odiosas, que tal que no trabajen, que me dejen todo el trabajo a mí” (practicante 2).

“imaginaba que íbamos a tener inconvenientes en la institución, llegué a pensar que ella iba a hacer una propuesta diferente. Imaginaba que si llegaba un compañero, no hacer la propuesta con nadie, hacerla sola” (Practicante 4).

Estos imaginarios que tuvieron los estudiantes pasaron a vivenciarse de una forma distinta en el transcurso de la experiencia, aunque estos manifestaron haber presentado algunas dificultades en un principio, con el transcurrir de la experiencia y la interacción cotidiana, lograron afianzar una relación de trabajo grupal y de amistad; los estudiantes manifestaron que el contar un compañero de trabajo en el centro de práctica les facilitaba la dinámica del proceso, ya que encontraron un punto de apoyo en sus compañeros. Los espacios de encuentro se convirtieron en espacios de reflexión, de ayuda mutua, de expresión de sentimientos frente a situaciones complejas de la experiencia.

“Con ella no tuve una cercanía, tenía una percepción negativa por su carácter fuerte, cuando empezamos a trabajar chocábamos mucho, se fueron limando estas asperezas, me di cuenta que debíamos acoplarnos. Terminamos siendo muy buenas amigas, nos consultábamos mutuamente las dudas, fue muy gratificante ese proceso de aprender a trabajar en equipo” (practicante 1).

“Cuando me di cuenta de las que iban a hacer equipo conmigo, dije no quiero, me voy a cambiar de centro de práctica, no las conozco. Fue totalmente diferente la experiencia de trabajar con personas nuevas, uno sabe que en un trabajo de equipo siempre van a haber diferencias, me cerré porque eran tres que venían trabajando juntas, esa era mi resistencia, quedamos con una buena amistad, se hizo un buen trabajo en equipo. Las diferencias se pudieron superar” (Practicante 3).

Aunque algunos estudiantes tuvieron ciertas predisposiciones hacia los compañeros con los que compartieron el espacio de práctica, hubo otros a los que no les importaba o no les molestaba compartir con compañeros con los cuales no habían tenido un acercamiento; podríamos decir que las experiencias donde se dieron estas situaciones fueron satisfactorias y se generó un buen ambiente de trabajo, sintieron que si les hubiese tocado asumir esta experiencia individualmente, se les habría dificultado abordar de la mejor manera todos los requerimientos que exige el proceso de práctica, aún más en el momento de desarrollar la propuesta de intervención.

“No tenía reparo con nadie, no estaba esperando quedar con nadie conocido, a mi compañera la distinguía medianamente como una estudiante buena, responsable, que siempre le gusto dar buenos aportes dentro de clase, es inteligente, tiene capacidad de agencia, puede ser un buen complemento, me dio satisfacción. Al principio hubo que romper el hielo” (practicante 2).

Estas situaciones expuestas por los estudiantes frente a la relación generada con los compañeros de práctica se ven reflejadas en los planteamientos que realiza Kisnerman (1976), acerca de las dinámicas de grupo. Este autor plantea que la formación de un grupo se da a partir de la interacción que surja en el encuentro de varias personas, quienes fijan un objetivo, donde el logro de este depende de la mutua aceptación que se disponga para generar el encuentro, la definición del objetivo es el elemento que en una primera instancia los une; el paso a seguir es la relación afectiva y un pensamiento colectivo que los identifique. Esto no significa que las relaciones que se generen dentro de esta dinámica sean siempre positivas, el conflicto en algunos momentos pasa a ser

un elemento positivo para el grupo, ya que de su elaboración los miembros adquieren autoconocimiento de sí mismos y experiencias para afrontar problemas de la vida social.

4.3. Desarrollo de la Propuesta de Intervención

Este momento del desarrollo de la propuesta de intervención estuvo integrado por aquellos requerimientos metodológicos que fundamentan la práctica académica en la carrera de Trabajo Social de la Universidad del Valle; es aquí donde los estudiantes realizan la identificación de la problemática, mediante la observación, la revisión documental y el acercamiento con la población que atiende el centro de práctica, permitiendo que los practicantes dispongan de elementos fundamentales para pensarse la formalización de una propuesta de intervención. Este escenario también permite evidenciar la iniciativa particular de los estudiantes, retomando contenidos de la formación, los cuales se ven reflejados en la intención que se tiene para intervenir en la problemática y en la posible participación de la población en la propuesta.

Para realizar el respectivo análisis de este momento del proceso de práctica académica, se tuvieron en cuenta algunos aspectos que consideramos eran los más representativos para este, entre los cuales se encuentran: la realización del diagnóstico, la formulación e implementación de la propuesta de intervención. Estos aspectos se encuentran estipulados como objetivos instruccionales en el (M.P.R.T.S 2012), el cual expone que los estudiantes de Trabajo Social durante su proceso de práctica, deben realizar un estudio social (diagnóstico) que permita definir aspectos particulares de la realidad o problemática, conllevando a que se pueda generar una propuesta de intervención profesional.

4.3.1. Realización del diagnóstico

Mercedes Escalada (2001), define el diagnóstico social como la construcción de un instrumento teórico-metodológico que permite conocer las particularidades de una realidad social; este orienta los objetivos y las modalidades de la acción profesional en

el contexto de la realización de un proceso de intervención, donde se puede entender que “diagnosticar implica intervenir y que intervenir supone conocer”. El diagnóstico también se concibe como un elemento fundamental para caracterizar acontecimientos sociales y para orientar procesos que tienen como intención, la ejecución de acciones tendientes a cambiar o transformar aquellas situaciones reproductoras de problemas sociales.

Galeano, Rosero y Velázquez en su artículo *“Reflexiones y retos de la práctica académica en Trabajo Social”*, también hacen referencia a este aspecto; ellas exponen diferentes elementos que hacen parte de la intención y la finalidad que debe tener el diagnóstico en el marco del proceso de práctica académica. Estas autoras reconocen el diagnóstico como investigación diagnóstica o línea base:

Los estudiantes en el primer nivel de la práctica deben realizar una investigación diagnóstica o una línea base; en estos procesos la línea base tiene un origen político y operativo, y mediante ella se hace una delimitación y focalización, es decir, se realiza una caracterización focalizada de un contexto y una población específica inmersa en una problemática. La investigación diagnóstica tiene un carácter multidimensional, y no necesariamente desde el diagnóstico se focaliza la problemática (Galeano, Et. Al. 2011: 12).

Teniendo en cuenta estos planteamientos, los estudiantes imaginaron que en el momento de elaborar el diagnóstico de la propuesta de intervención, tendrían que retomar diferentes elementos teóricos adquiridos durante el proceso de formación académica, ***“Traer a colación lo aprendido, estaba fresquito lo de sondeo, vamos a sondear, sacar estadísticas sobre la población, hacer revisión documental”*** (practicante4). Pensaban que lo que más les ayudaría para realizar este diagnóstico serían los elementos expuestos en los contenidos de los cursos de investigación, ***“el imaginario que tenía del diagnóstico, era mucha estadística, que tendríamos que hacer un ejercicio investigativo, cuanti-cualitativo”*** (practicante 4). Otros pensaron que además de lo anterior, también se debía tener en cuenta, las necesidades de la población, ***“como lo hemos aprendido a hacer, conociendo la población, mirando cuáles eran sus necesidades, lo que ellos consideraban que necesitaban como ayuda”*** (practicante 3).

Estos imaginarios que tuvieron los estudiantes frente a la realización del diagnóstico, se reafirmaron durante la vivencia de las distintas experiencias de práctica; los practicantes retomaron diferentes elementos adquiridos durante el proceso de formación, ***“formulamos una pregunta de investigación, tuvo un componente de revisión documental, hicimos un video foro, árboles de problemas, una sistematización y sacamos porcentajes”*** (practicante 5). Estos elementos fueron un gran aporte para realizar la caracterización de la población, en relación al contexto de la problemática y definir los aspectos a trabajar o intervenir de esta misma, ***“por medio de observaciones, algunas entrevistas que se hicieron de la dinámica familiar, perfilamos dos tipos de familia, fuimos mirando que estrategias pueden ser más adecuadas para X o Y familia, así hicimos el diagnóstico”*** (practicante 4).

Estos aspectos reflejan diferentes elementos formativos que tuvieron en cuenta o que fueron significativos para los estudiantes en el momento de realizar el diagnóstico de la propuesta de intervención, las autoras Camelo y Cifuentes (2009), plantean que para realizar la construcción del objeto de intervención en Trabajo Social, es necesario definir necesidades teniendo en cuenta los intereses y las expectativas de las personas con las que pretendemos trabajar; esto permite que desde un “proceso de interacción e intercomunicación entre actores” se pueda adquirir un conocimiento particular de aspectos importantes del contexto institucional y social donde convergen los sujetos sociales, esto también, permitiría conocer las diferentes formas de interacción que manejan los sujetos para relacionarse con estos contextos.

Los planteamientos de estas autoras se relacionan en gran medida con la iniciativa que tuvieron los estudiantes entrevistados, para realizar el diagnóstico, como se pudo observar estos se pensaron la elaboración de este diagnóstico a partir de retomar diferentes herramientas o técnicas expuestas en los contenidos del proceso formativo, podemos ver que el interés de los estudiantes para realizar esta elaboración, partió de identificar aspectos de la problemática en la cual se pudiera intervenir, teniendo en cuenta algunos intereses de la población, es decir, desde lo que los estudiantes plantearon como imaginarios y como percepción frente a la elaboración del diagnóstico

se puede ver reflejada una intención de utilizar diferentes aprendizajes para promover la participación de los actores.

En otras experiencias los estudiantes tuvieron diferentes dificultades con la elaboración de este diagnóstico, sobre todo en los centros de práctica donde se trabajaban problemáticas relacionadas con el campo de la salud, la población y las problemáticas atendidas en estos centros eran muy transitorias, los estudiantes tuvieron la dificultad de precisar el objeto de intervención a raíz de esta situación, **“la población es muy fluctuante, las problemáticas también fluctúan, fue muy complejo”** (practicante 1). Los estudiantes también sintieron inseguridad al retomar algunos contenidos de la formación, pues consideraban que ciertos componentes formativos no correspondían a la realidad o de alguna manera se les complejizó relacionarlos con la realidad que estaban abordando; otros estudiantes no contaron con la información suficiente para caracterizar la problemática. Al respecto algunos practicantes expresaron lo siguiente:

*“En la exploración donde estábamos haciendo el diagnóstico de la problemática, **la coordinadora no nos presentó ningún documento**, el informe final de las practicantes anteriores, el plan de mejoramiento de la calidad, la historia de la institución, las áreas de atención, que es lo que hacen, la misión, la visión, la filosofía, todas estas cosas que eran importantes para elaborar el diagnóstico, **no tuvimos esas herramientas**”* (Practicante 5).

*“A la supervisora le dijimos que nos diera unas pautas, **no sabíamos cómo hacerlo, era muy diferente como se hacía en teoría, pero no se llevaba a la práctica**, uno decía esta es mi propuesta de intervención, este es mi diagnóstico, pero escrito en un papel, eso no se llevaba a cabo. Ella decía, **eso es lo mismo que hicieron en planeación social, uno lo ve diferente**. Me di cuenta que era de la creatividad que se tuviera para hacer ese diagnóstico”* (Practicante 3).

El anterior testimonio refleja una dificultad bastante representativa en la experiencia de práctica académica de estos estudiantes, pues según los testimonios expresados por estos, en el momento en que se toma la iniciativa de relacionar ciertos contenidos de la formación con la problemática intervenida surgieron ciertas confusiones, en cuanto a que los conocimientos adquiridos en algunos cursos, no se relacionaron directamente con la realidad que estaban vivenciando, los estudiantes consideraron que la realidad sobrepasaba el aprendizaje obtenido, pues la dinámica de aprendizaje que se abordó

en estos cursos retomaba problemáticas o fenómenos sociales desde una implementación distante o en algunos momentos ficticia, es decir, los ejercicios realizados dentro del componente formativo de estos cursos, no propiciaron el involucramiento o el acercamiento directo a una realidad específica.

Aunque una gran parte de estos estudiantes tuvieron ciertas dificultades y confusiones en el momento de la elaboración del diagnóstico, las lograron superar a partir de retomar contenidos de los cursos donde realizaron ejercicios de caracterización de contextos y problemáticas sociales. Algunos estudiantes recurrieron a diferentes elementos del componente investigativo de la formación para realizar el diagnóstico, *“los elementos que me brindó la escuela me sirvieron, **montamos una encuesta, esa fortaleza investigativa que nos cultivan, se pudo sacar.** Estaba perdido, no sabía por dónde arrancar, eso fue del día a día, pensarse qué vamos hacer” (practicante 2).* Estos elementos permitieron que los practicantes lograran identificar aspectos de la situación problema y que se pudiera precisar el objeto de intervención. Al respecto Mery Richmond expone lo siguiente:

La investigación es un elemento del diagnóstico y de la laboriosa y escrupulosa búsqueda de la verdad que merece denominarse *investigación social*, y constituye una parte importante de muchos estudios sobre condiciones sociales que no cumplen estrictamente con los requisitos propios de una investigación, pero que pueden considerarse, sin temor a equivocarnos, *indagaciones sociales* (Richmond, 1917:36).

La identificación del objeto de intervención es un elemento importante en este momento de la realización del diagnóstico, los estudiantes a partir de la identificación y caracterización de la problemática atendida por el centro de práctica, precisan qué aspectos de esta situación problema pueden entrar a intervenir o a trabajar; es necesario que los practicantes realicen una delimitación de los aspectos que les interesa o que pueden trabajar de la problemática expuesta, ya que las condiciones de tiempo y capacidad de trabajo que representa este espacio formativo, no permiten abordar la totalidad de factores que comprenden las problemáticas que atienden los centros de práctica.

Antes de centrar un interés por intervenir sobre cierta realidad, es necesario comprender por qué y para qué nos interesamos en actuar sobre esta; este interés y esta comprensión es lo que se entiende por construcción del objeto en la intervención social; delimitar geográfica y socialmente el contexto de la realidad a intervenir e insertarse en ella, son elementos del proceso de construcción del objeto en Trabajo Social. Durante el proceso formación los problemas sociales son enseñados de forma global, en el momento de intervenir en una realidad se les debe estudiar y diagnosticar en universos concretos; “determinar el objeto de intervención no es una construcción puramente racional o producto de cierto ordenamiento empírico”. La construcción del objeto es un proceso teórico-práctico, pues cualquier intervención social se debe sustentar desde una fundamentación teórica, debe poseer un instrumental metodológico que permita relacionar diferentes conceptos con la realidad, como construcción de un saber especializado (Camelo y Cifuentes 2009).

Teniendo en cuenta las anteriores situaciones, se podría decir que los elementos formativos que más tuvieron en cuenta los estudiantes para la elaboración del diagnóstico, fueron los contenidos de las asignaturas que manejan el componente investigativo y de planeación social; se destacan técnicas como la observación, la entrevista, la encuesta, etc. Las confusiones y dificultades que presentaron algunos estudiantes en cuanto a la apropiación de estos contenidos fueron resueltas. Durante la elaboración del diagnóstico, los estudiantes fueron encontrando elementos o estrategias para relacionar diferentes contenidos de la formación con la problemática o realidad abordada en la experiencia; los practicantes acudieron a sus propias iniciativas o de alguna manera fueron recursivos para identificar los aspectos de la situación problema en los cuales podrían intervenir, teniendo presente el contexto de la problemática y las características de la población.

4.3.2. Formulación de la propuesta de intervención

La formulación de la propuesta de intervención se presenta como el momento en el cual los estudiantes en práctica, después de haber identificado y caracterizado el objeto de

intervención o los aspectos de la realidad que les interesa intervenir, elaboran un plan de acción que les permita abordar de la manera más adecuada cada uno de las situaciones que constituyen la problemática. En este plan de acción se debe desarrollar la caracterización del objeto de intervención, definir la intención y los objetivos que se tienen para intervenir en la realidad expuesta, y se debe construir la estrategia metodológica la cual guía las actividades a trabajar con la población.

Al igual que en la elaboración del diagnóstico los estudiantes pensaron que en el momento de la formulación de la propuesta de intervención, tendrían que retomar elementos teóricos vistos en el proceso de formación para relacionarlos con la realidad o problemática intervenida; esta situación les generaba incertidumbre, ya que no se sentían seguros de retomar o de relacionar de la mejor manera estos contenidos con la situación problema que estaban experimentando; “imaginaba **integrar la realidad con un referente teórico, una escuela de pensamiento, un paradigma, que fuera coherente con los elementos de mi formación, eso me mataba la cabeza**” (practicante 5). Podríamos decir, que este testimonio refleja que los estudiantes en el momento de elaborar la propuesta de intervención tenían presente los contenidos de los cursos de investigación, los cuales los llevaron a confundirse con la dinámica que maneja una investigación social.

Estos estudiantes también imaginaron que la propuesta sería construida con la participación directa de la coordinadora de práctica, que los profesionales de la institución harían aportes para el direccionamiento de la propuesta, “Pensaba **que habían sugerencias por parte de las profesionales, que sería con el apoyo de la profesional, una construcción conjunta**” (practicante 1); que la asignación de los recursos necesarios para el desarrollo de la propuesta dependerían de la importancia que tuviera ésta para la institución, “**que sirva, que sea útil, que fuese algo atractivo. Porque si no, iba ser difícil que ellos apoyaran en cuestiones de logística y de recursos**” (practicante 2).

En otra experiencia a partir de la observación de las dinámicas de intervención que manejaban los profesionales del centro de práctica, los estudiantes consideraron que era necesario direccionar su propuesta de intervención hacia un trabajo con el equipo profesional de la institución, pues no compartían la forma de intervenir de estos profesionales. Los estudiantes consideraban que las dinámicas de intervención que estaban realizando los profesionales con la población, no eran las más adecuadas, en cierta forma contradecían los principios que habían recibido o interiorizado durante su proceso de formación, estos sentían que el proceder de los profesionales desconocía la capacidad propositiva de la población.

“En algún momento pensamos enfocar nuestro proceso de intervención con el grupo de profesionales, como para que se desdibujara ese imaginario que tenían de los jóvenes como receptores de la atención, no pueden proponer sobre un taller, si no que yo soy la profesional y debo siempre brindarles la información y ellos sencillamente la reciben, cosa que choca totalmente con nuestra formación, por lo menos la que nos brinda la Escuela” (Practicante 5).

Estas situaciones que plantearon los estudiantes como imaginarios frente a la formulación de la propuesta de intervención, se contradijeron para algunas experiencias y se reafirmaron en otras, hubo experiencias donde los estudiantes sintieron un distanciamiento de los contenidos de algunos cursos con la experimentación de la realidad; estos estudiantes consideraron que el acercamiento a las distintas realidades o problemáticas, supera en gran medida la fundamentación teórica y práctica de la formación. En la elaboración de la propuesta de intervención los practicantes sintieron ciertos temores e inseguridades al relacionar aspectos de la realidad intervenida con una fundamentación teórica y metodológica.

“Esto es muy diferente (...) en planeación hicimos una propuesta, acá era una propuesta que tenía que hacerse realidad, ¡no fantasear tanto, aterrizarlo a la realidad!, ¡El susto del momento de fijarse metas!, ¿Será que uno si las va a alcanzar, y si no se pueden alcanzar uno ahí que hace?” (Practicante 3).

“Considero que el programa de Trabajo Social es muy fuerte en lo que es formulación y diseño de proyectos sociales, me quedó muy claro cuáles eran las etapas de un proyecto, lo que más nos preocupaba era como integrar la realidad con algo teórico” (practicante 5).

Estos testimonios reflejan al igual que en el diagnóstico, que a los estudiantes se les dificultó relacionar algunos contenidos de la formación con la realidad que estaban interviniendo; como lo habíamos expuesto anteriormente, la dinámica de aprendizaje que tuvieron estos estudiantes en algunos cursos como el de planeación social, donde los ejercicios realizados para relacionar los elementos teóricos con una realidad, no se dilucidaron con el involucramiento directo en situaciones reales de una problemática social, esto conllevó a que los estudiantes se confundieran en el momento de relacionar elementos teóricos y plantear los objetivos de su propuesta de intervención. Entendemos estas situaciones como la necesidad que exponen los estudiantes de Trabajo Social para que en su proceso formativo, algunas asignaturas que manejan contenidos relacionados con la formulación de una propuesta de intervención, promuevan una dinámica de involucramiento directo, con situaciones o problemáticas reales que les permitan a los estudiantes relacionar diferentes elementos teóricos con estas realidades.

Además, de estas situaciones donde los estudiantes tuvieron diferentes confusiones e inseguridades al retomar elementos de la formación que contribuyeran al planteamiento de la propuesta de intervención, también se presentaron momentos donde no encontraron respuestas desde los contenidos de la formación a diferentes interrogantes que surgieron durante el proceso de construcción de la propuesta. Frente a estas situaciones los estudiantes recurrieron a las propuestas de intervención que habían realizado los anteriores practicantes, en las cuales encontraron varios elementos que ayudaron a resolver la mayoría de las inquietudes que surgieron en ese momento.

“Tenía miedo, no sé si no me prepararon bien. No tenía idea de cómo hacer eso, no sabía por dónde arrancar. Miré la propuesta del grupo anterior, ahí vi, “podemos hacerlo así”. La profesora dijo, hagan un flujograma, no sabía que era un flujo grama de procesos sociales, no sabía cómo hacerlo, cacharreando con una propuesta y con otra, ahí conocí lo de las técnicas. No considero que haya sido tan mala estudiante como para pasar todo esto por alto. La materia de introducción a la práctica, debería introducir a este tipo de cosas. No sabía cómo hacer para que las técnicas correspondieran a unos objetivos, unas actividades. Empecé a investigar sobre cómo hacer las técnicas, dividí el grupo en varios temas y por temas buscaba las técnicas, los objetivos, de acuerdo a los objetivos utilizaba las técnicas, todo eso me lo dio la experiencia” (practicante 4).

La mayoría de estos estudiantes construyeron su propuesta de intervención, a partir del impulso de sus propias iniciativas, es decir los estudiantes tuvieron cierta autonomía para direccionar la intención y los objetivos de la propuesta, ***“el plan de intervención fue idea mía, las coordinadoras acompañaban desde la observación”*** (practicante 4). En otras experiencias los estudiantes ajustaron la propuesta de intervención a los intereses o iniciativas que tenían las directivas del centro de práctica, sin ignorar o pasar por alto los intereses o expectativas que tenía la población; esto permitió en gran medida que la propuesta fuera pertinente para la institución y que no se generaran dificultades para la asignación de recursos, como lo afirma el siguiente testimonio de un estudiante que realizó su práctica en una institución que trabajaba con jóvenes: ***“Había que pensar en la perspectiva de joven: qué le gustaba a los pelados”*** (practicante 2), ***“No se puede alejar de las directivas porque son las que te pueden apoyar la propuesta”*** (practicante 2).

A partir, de estas situaciones podemos ver reflejado como la mayoría de las inseguridades y confusiones que presentaron estos estudiantes en el momento de formular la propuesta de intervención, se centraron en la incertidumbre de integrar o relacionar diferentes elementos teóricos y metodológicos adquiridos en el proceso de formación con la realidad a intervenir, las expectativas que tuvieron estos estudiantes para formulación de la propuesta de intervención, en cierta medida no correspondieron a la realidad de las experiencias, pues aunque los estudiantes cuenten con diferentes conocimientos o aprendizajes, las realidades con las que interactuamos son muy complejas, no existen formulas que se apliquen a una realidad, lo cierto es que la experiencia les fue mostrando a estos estudiantes diferentes elementos que aportaron a la fundamentación y construcción de la propuesta de intervención.

4.3.3. Implementación de la propuesta de intervención

La implementación de la propuesta de intervención implica en este momento del proceso de la práctica académica, el poder viabilizar cada una de las actividades planteadas dentro de la propuesta. Las actividades están constituidas por los objetivos

y las estrategias metodológicas que se plantearon para direccionar el sentido y la intención de la propuesta, este es el momento donde los practicantes experimentan de manera específica su actuar profesional, donde realizan un acercamiento directo a situaciones complejas de la realidad, promoviendo estrategias interventivas que involucran a la población atendida.

Frente a este momento de la implementación de la propuesta de intervención, los estudiantes entrevistados imaginaron que las actividades y las técnicas planteadas en la propuesta, serían pertinentes para el trabajo que se realizaría con la población. **“pensamos que teníamos que utilizar todo, visita domiciliaria, orientación familiar y grupo de apoyo”** (practicante 4). También, proyectaron que en la realización de las actividades se iba a contar con el acompañamiento de los profesionales o de la coordinadora de práctica, y que los centros de práctica facilitarían todos los materiales y espacios necesarios para el respectivo desarrollo de las actividades:

“Esperaba hacer esto acompañada, las profesionales tienen su experiencia, imaginaba que desde su experiencia me iban a acompañar en esa aplicación, que iban a apoyar con materiales, que siendo una estudiante que debe ejecutar un plan de intervención si se solicita un espacio, me lo pueden asignar” (practicante 1).

En general los practicantes pensaron que con la implementación de sus respectivas propuestas de intervención iban a generar cambios y transformaciones significativas en la situación problema y directamente en la población, **“Emocionada con que iba a generar un cambio impresionante en estos muchachos”** (practicante 5). Esta afirmación en cierto sentido refleja la forma como se concibe o se significa la profesión de Trabajo Social, generalmente desde los procesos de intervención que realizan los Trabajadores Sociales se espera que se generen cambios o transformaciones, ya sea de contextos sociales o de conductas particulares. Este pensamiento durante el proceso formativo se va estructurando, la formación permite entender y comprender que las necesidades presentes en la sociedad, tienen unas causas y unos efectos estructurales de origen político, económico, social y cultural.

En algunas experiencias estos imaginarios se reafirmaron, en el caso de los estudiantes que pensaron que las actividades y las técnicas propuestas serían pertinentes para el trabajo con la población; esta situación se logró reflejar en la realidad, todas las actividades y las técnicas fueron trabajadas sin ningún contratiempo, ***“Hice visitas domiciliarias, entrevistas, orientación familiar, grupos de apoyo. Miraba mi propuesta y no podía creer que eso lo hubiera hecho, me pareció muy interesante porque es materializar todo eso que aprendes”*** (practicante 4).

En otras experiencias el panorama fue diferente, los estudiantes entrevistados comentaron que tuvieron que reformular la propuesta de intervención, pues las actividades y las metodologías planteadas no eran las más pertinentes, no correspondían al interés de la población, estas actividades se plantearon bajo una dinámica de talleres magistrales, los practicantes lograron reconocer que la población no respondía de la mejor manera a estas metodologías; según los testimonios de estos estudiantes estas personas esperaban actividades más dinámicas, que rompieran con los esquemas acostumbrados desde otras intervenciones.

“En un principio la mayoría de los adolescentes estaban interesados en participar de la propuesta. Después la mitad volvían y ya cada vez menos. Se prologaron las fechas y las temáticas, porque estaban ocupadas estudiando, trabajando, no tenían tiempo, fue una lucha estar llamando, motivando, se redujo la participación. Se corrió las fechas por los tiempos de ellos, toco ajustar la metodología, tenía contempladas más de ocho temáticas para trabajar, vi que era como extenuante, muy agotador” (Practicante 1).

“Tocó reformar la propuesta, había mucha teoría, sesiones magistrales, talleres, los chicos eran resistentes a este tipo de propuestas, los muchachos estaban cansados de las metodologías de charlas, eso no los convocaba, pusimos mucho énfasis en un componente lúdico recreativo, hicimos gincanas para el cierre de cada temática, fueron cositas que si no se hubiesen ajustado, no hubiéramos alcanzado el objetivo” (practicante 5).

Respecto a estas manifestaciones de los estudiantes Ramírez (1993), expone que la práctica es un proceso donde la acción aclara un conocimiento; este conocimiento aporta elementos para la acción, es decir una práctica refuerza otra práctica. Durante este proceso algunos interrogantes encuentran respuesta, también es en este

escenario donde se construyen y se relacionan conocimientos, creencias, actitudes, habilidades y destrezas. De acuerdo a esto los estudiantes durante la realización de las actividades, lograron identificar que los procesos no son lineales, que es necesario realizar un reconocimiento de las dinámicas e interacciones de las personas con las que se trabaja o interviene.

Las anteriores expresiones de estos practicantes, también, reflejan aspectos de lo que esperaban sobre el apoyo o acompañamiento de los profesionales y del coordinador del centro de práctica en la implementación de la propuesta. En este sentido, los estudiantes afirmaron que no tuvieron la orientación necesaria para abordar las actividades; esto en un inicio dificultó el aprovechamiento de los espacios de trabajo, generando inseguridades en los estudiantes frente a tomar decisiones y manejar adecuadamente aquellas situaciones que comprometían la dinámica de trabajo con la población. En ciertos momentos no tuvieron el apoyo necesario para manejar algunas situaciones complejas, pues no se sentían con las condiciones necesarias para afrontarlas.

Frente al apoyo de la propuesta, por parte de los centros de práctica con materiales y espacios para las actividades, los estudiantes tuvieron diferentes dificultades, sobre todo con los espacios que se requerían para que los practicantes tuvieran un sitio permanente de encuentro con la población, estos no eran los más adecuados y obstaculizaban el trabajo de algunos estudiantes que plantearon en sus propuestas, trabajar con espacios de orientación individual. Sobre este asunto, El artículo 14 del (M.P.R.T.S), expone que “en las funciones de los Centros de Practica está el proporcionar un espacio físico, oficina o lugar de trabajo, equipos y material necesario (computador, impresora, papelería archivador acorde a lo necesario en su práctica), a los/as estudiantes, para que puedan atender la población y organizar la información”. Estas situaciones se pueden ver reflejadas en los siguientes testimonios:

“Una desventaja fue el espacio físico, no había computadores disponibles, no había escritorios” (practicante 3).

“La gestión con los espacios es bien complicado, toca ser muy estratégico, nunca hubo un salón para que Trabajo Social realizara el proyecto” (Practicante 4).

“No nos estaban dando nada, a duras penas nos ofrecieron una oficina y eso que la luchamos” (Practicante 5).

En estas experiencias, también, se presentaron situaciones donde los practicantes desarrollaron sus propuestas a partir de los intereses particulares de las instituciones. Estos centros de práctica, querían darle continuidad a los procesos que se venían realizando con la población, los cuales retomaban elementos de las anteriores experiencias de práctica académica, ***“Creo que la estrategia o la intervención fue buena, dio respuesta a lo que esperaba la institución” (practicante 3).*** Lo novedoso en estas propuestas fue que los estudiantes desarrollaron nuevas técnicas o estrategias para trabajar las actividades con las poblaciones.

“Debíamos seguir unos lineamientos de espacios anteriores, queríamos hacer muchas cosas, la institución nos dio unos parámetros y toco ligarse a esos parámetros. Tenía que ser algo pedagógico, no podíamos hacer otra metodología diferente, era algo con lo que los pelaos ya venían trabajando, era pertinente para el trabajo que se quería hacer con los grupos, nos gustó mucho. Uno tiene que hacer con ellos cosas vivenciales, cosas que palpen” (practicante 3).

Estas situaciones presentes en el momento de la implementación de la propuesta, tienen diferentes elementos que se pueden rescatar y que son importantes para reflejar en el análisis de este estudio; entre estos están que los estudiantes, al igual que en el diagnóstico y en la formulación de la propuesta, reconocieron que la Práctica es un proceso de construcción continuo, el cual no se puede asumir como una receta de procedimientos. Esto se pudo evidenciar en la metodología que algunos estudiantes habían planteado para trabajar con la población, donde tuvieron que reformular la propuesta de intervención, pues identificaron que las dinámicas de las instituciones y de la población no siempre responden a metodologías tradicionales que se plantean desde la profesión de Trabajo Social y desde otras disciplinas como por ejemplo, los talleres magistrales, las conferencias etc. Estos elementos se pueden ver reflejados en la definición de práctica académica propuesta por la Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Valle:

Este espacio posibilita la reflexión en torno a los presupuestos epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos de la profesión trabajados a lo largo de las asignaturas; así mismo, da la posibilidad de confrontar rasgos y características de quienes asumen la intervención social como un camino para la construcción de y en lo social (M.P.R.T.S, 2012).

4.4. Seguimiento del Proceso de Práctica

El seguimiento del proceso de práctica académica en Trabajo Social se presenta como un espacio de orientación y de acompañamiento que tienen los practicantes en su proceso formativo, aunque realmente son dos espacios. Existe el espacio de Supervisión de Práctica, el cual es orientado por un profesor de la escuela de Trabajo Social (supervisor). El otro es el espacio de Coordinación de Práctica, el cual lo orienta o lo acompaña un profesional del centro de práctica (coordinador). Este momento del proceso de práctica académica se trabajó a partir de estos dos espacios, el de supervisión y el de coordinación de práctica.

4.4.1. Espacio de supervisión de práctica

Tonon (2004), expone que “la supervisión es un proceso teórico-metodológico” que se puede evidenciar en dos escenarios, desde el ejercicio profesional y desde la formación académica. Este proceso debe conducir al aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades, que permitan mejorar el actuar profesional, como también generar una reflexión personal a partir de la tensión que generan las situaciones atendidas, “se basa en una concepción holística de la realidad en la cual interactúan los conocimientos teóricos con la experiencia práctica”.

Por otro lado Sánchez y Escobar en su artículo “*La Supervisión y los Procesos de Formación Profesional en Intervención Social*” definen la supervisión como:

Una conversación entre un profesor y un grupo de estudiantes, donde el profesor hace las veces de consultor, asesor, facilitador, maestro y guía con el fin de ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias en los procesos de intervención social, a ser responsables y éticos. El supervisor, les ayuda a integrar sus conocimientos y a aplicarlos a problemas específicos, a investigar, a clarificar sus puntos ciegos, a visualizar sus recursos, a reconocer sus errores, a contextualizar, a discriminar y a

incorporar lo aprendido a su propio estilo, mediante la potencialización de su creatividad (Sánchez y Escobar, 2009:27).

Teniendo en cuenta estas definiciones los imaginarios construidos por los estudiantes frente al espacio de supervisión de práctica en cierta medida se encuentran y se desencuentran con algunos aspectos de estas definiciones, los estudiantes proyectaron que este espacio tendría una dinámica de aprendizaje similar a la de un curso visto durante la formación, ***“imaginaba algo como un curso, que tiene un programa y que tiene lecturas asignadas, lo imaginaba como integración”*** (practicante 4); estos estudiantes, también, pensaron que este espacio manejaría una dinámica de verificación de las acciones realizadas en el proceso. ***“imaginaba encontrarme todas las semanas con un docente, ustedes que hicieron, muestren avances, muestre que leyó”*** (practicante 3); ***“Que era estar con un vigilante, que iba a estar cuestionando lo que ibas a hacer”*** (practicante 2); otros estudiantes por el contrario proyectaron este espacio como el escenario donde podrían expresar sentimientos, resolver interrogantes, ***“pensé que iba a ser un espacio de catarsis, hablar de los inconvenientes, encontrar una vos amiga, que se resolverían las dudas”*** (practicante 1).

Estas situaciones que plantearon los estudiantes como imaginarios frente al espacio de supervisión de práctica, se reafirmaron en algunos aspectos y se contradijeron en otros, para la mayoría de los estudiantes el espacio de supervisión fue muy distinto a la dinámica de un curso visto durante el proceso de formación. Aunque hubo requerimientos de revisar textos y realizar escritos, la dinámica de este espacio fue de acompañamiento, de orientación, de expresión de sentimientos, ***“fue muy orientador, muy acompañador. Excelente supervisión nos ayudó. En cuanto a rigurosidad metodológica fue muy buena”*** (practicante 3). También, fue diferente en cuanto a que no era un espacio donde se fiscalizaba al estudiante o se cuestionaban sus acciones, fue todo lo contrario los estudiantes generaban reflexiones frente a su proceder:

“El espacio de supervisión fue de mucho trabajo, de acompañamiento constante de la profesora, ella estuvo sugiriendo, corrigiendo. Fue un espacio de escucha, de desahogo, un espacio para fortalecernos. Ella estuvo allí para corregir, para

proponer. **El acompañamiento fue valioso para la propuesta de intervención** (practicante 1).

“Nos aclaraba las dudas, no criticaba sino que apoyaba. A veces no me gustaba que me reprochara tanto lo que quería hacer. Nos apoyó mucho, hubo momentos en que no nos podíamos reunir y nos hacía falta” (practicante 2).

“Siempre nos dejó en claro cuál era nuestra función dentro de la práctica. No me gustaba el nombre de supervisión es como una directriz. La supervisión fue esencial en el proceso, muy enriquecedor, aprendí demasiado, no era una supervisión coercitiva, hablábamos mucho desde lo personal, de cómo nos sentíamos en la práctica” (practicante3).

Algunas experiencias presentaron ciertas situaciones particulares, los estudiantes entrevistados no encontraron en este espacio de supervisión el poder comentar lo que les molestaba o los afligía, estos consideraron que este espacio debería ser un poco más reflexivo, menos teórico, el contenido teórico se debería direccionar hacia el reforzamiento de estrategias metodológicas para trabajar con la población. Los practicantes percibieron que algunos supervisores tenían conocimiento de la problemática intervenida, pero desde la fundamentación teórica, no desde lo vivencial, lo cual fue considerado como una falencia, pues la expectativa de los practicantes en el momento de la construcción e implementación de la propuesta de intervención era que los supervisores les aportaran técnicas de intervención retomadas desde su experiencia profesional.

Frente a estos aspectos Meza (2004), plantea que es necesario que en la relación entre supervisor y supervisado se origine un ambiente de confianza, es decir, en este espacio se debe sentir una plena seguridad de expresarle al supervisor lo que se siente, los aportes que surjan permitirán adquirir elementos para el crecimiento personal y profesional. En este espacio se originan afectos y emociones, las emociones se generan tanto en el supervisor como en el supervisado. En este sentido, una de las funciones del supervisor es promover la capacidad crítica de los supervisados en el instante en que estos interactúan desde su proceder en las diferentes situaciones presentes en la experiencia. Ramírez y Serrano (1989), también plantean que el sentido de la supervisión como “apoyo humano-profesional y pedagógico”, permite que en la

experiencia de práctica, el estudiante no experimente confusiones frente a su proceder, que pueda contextualizar y comprender la información extraída de las situaciones o de la realidad intervenida.

4.4.2. Espacio de Coordinación de Práctica

El espacio de coordinación de práctica tiene unas características similares al de supervisión, la diferencia radica en que el acompañamiento que se le hace al estudiante desde el espacio de coordinación se origina en el contexto institucional, y el acompañamiento realizado por la supervisión se origina desde el contexto formativo; es decir, el coordinador orienta e instruye al estudiante desde los requerimientos que involucran al centro de práctica y el supervisor realiza una orientación académica basada en la enseñanza-aprendizaje. El coordinador es un profesional asignado por el centro de práctica, preferiblemente Trabajador Social, o en su defecto un profesional de las ciencias sociales, el cual debe tener experiencia interdisciplinar en intervención social. Tiene como funciones “orientar el trabajo de los estudiantes en el centro de práctica, Informa o comunica al profesor/a de práctica sobre los avances y logros del estudiante” (M.P.R.T.S, 2012).

Lo que imaginaban los estudiantes entrevistados frente al espacio de coordinación de práctica era que, a diferencia del espacio de supervisión, este mantendría una dinámica de acompañamiento más frecuente, también, tuvieron la expectativa de que esta persona participaría directamente en la construcción e implementación de la propuesta de intervención, contribuyendo con recomendaciones y apoyando las actividades desde lo logístico, pues los estudiantes tenían el conocimiento que la persona que estaría a cargo de este espacio sería un Trabajador Social o un profesional del Centro de Práctica el cual estaría en permanente contacto con ellos. Estos aspectos se ven reflejados en los siguientes testimonios:

“Imaginaba que era un espacio como la supervisión, se retroalimentaban las dudas que se tuvieran sobre los procedimientos que se acompañaban, si se tenía alguna inquietud las coordinadoras planteaban sugerencias. Que sería frecuente el acompañamiento, no iba desempeñar actividades sola” (practicante 1).

“Creía que habrían encuentros más cercanos en cuanto a lo periódico, imaginaba rendir cuentas, de que íbamos a hacer, o que necesitábamos” (practicante 2).

“Que era el espacio para hablar de lo que íbamos a hacer, de cómo lo estábamos haciendo, si era valioso o si lo podíamos perfilar por otro lado. Que expectativas teníamos nosotros. Un espacio semanalmente de dos horas” (practicante 4).

Estas expectativas o ideas que tuvieron los estudiantes frente al espacio de coordinación de práctica se reafirmaron en algunas experiencias, pues los estudiantes tuvieron el acompañamiento y el apoyo que esperaban del coordinador, resolvieron las dudas que surgieron durante el proceso, ***“Fueron sugerencias, revisión del cumplimiento de mis actividades, observaciones” (practicante 3).*** En otras experiencias estos imaginarios se contradijeron, los coordinadores no correspondieron al acompañamiento que los estudiantes esperaban, las dinámicas que se generaban en las instituciones no permitían que se proporcionara un apoyo significativo a las actividades de los practicantes; los coordinadores manejaban diferentes ocupaciones las cuales dificultaban la generación de encuentros más frecuentes entre el practicante y el coordinador de práctica.

“Habían momentos en que no nos sentíamos parte de ese acompañamiento, la Trabajadora Social era como egoísta, tratando como de guardar su espacio. La coordinadora estuvo como observadora en algunas sesiones pero se desentendió en ciertos momentos de la población, pase a ser la prácticamente que lidiaba con la población y ella más en su labor de oficina” (practicante 5).

Esta situación expuesta por este estudiante retoma algunos elementos precisados anteriormente, en el aspecto de los lineamientos normativos que guían las funciones y el proceder de los practicantes; en este caso particular el practicante consideró que el coordinador de práctica le delegó funciones que no le correspondían en su totalidad, aunque los estudiantes tengan previsto realizar algunas actividades con la población en el marco de su propuesta de intervención, esto no quiere decir que el practicante asuma una responsabilidad de trabajo con la población de tiempo completo, estas son funciones que deben ser asumidas por los profesionales del centro de práctica. Como lo explica el (M.P.R.T.S. 2012), los estudiantes durante la experiencia de práctica continúan en un proceso formativo que no les permite suplir o asumir responsabilidades u obligaciones de un profesional.

En estas experiencias, se presentó un caso particular en un centro de práctica, donde se asignaron dos coordinadores para acompañar el proceso de los practicantes; estos coordinadores pertenecían a diferentes disciplinas uno era psicólogo y el otro Trabajador Social. Las perspectivas de estos profesionales para orientar el proceso de práctica fueron diferentes, cada uno orientaba y sugería desde los conocimientos de su profesión, esto generó ciertas confusiones en los practicantes ***“Tenía una Trabajadora Social y un Psicólogo, la perspectiva era diferente. La Trabajadora Social nos decía unas cosas y cuando llegaba el Psicólogo nos cambiaba la forma, había falta de comunicación entre ellos, al final lograron articularse”***.

Retomando algunos elementos del aspecto de la relación del practicante con el equipo interdisciplinario, podemos decir, frente a esta situación que expone este estudiante, que la intervención social que realizan los Trabajadores Sociales en diferentes escenarios interactúa con diferentes profesiones y conocimientos, estas acciones se relacionan con conocimientos de otras disciplinas para poder intervenir de una manera integral en las problemáticas o en las realidades en las que se involucra la profesión, en el trabajo interdisciplinar existen puntos de encuentro entre diferentes disciplinas, las cuales aportan a la intervención conceptos y métodos relacionales, esta relación permite construir un lenguaje y un punto de vista común partiendo de discursos y perspectivas independientes y en algunos momentos distantes.

En este sentido Tonon (2004), plantea que el asesor debe integrar dentro de sus funciones, el actuar como un observador objetivo o que puede llegar a objetivizar las situaciones presentes en la realidad intervenida desde un marco de interpretación teórico-metodológico; es decir, esta persona debe mantener una distancia como observador que le permita analizar y comprender la situación, proporcionándole una significación y determinando sus características más importantes, estos factores deben llevar a construir junto con el estudiante una mirada analítica de la realidad que permitan constituir una estrategia de intervención.

Frente a estas situaciones expuestas por estos estudiantes sobre el espacio de Coordinación de Práctica, podríamos decir que, si bien se presentaron dificultades en algunas experiencias, los estudiantes lograron construir e implementar su propuesta de intervención de una forma pertinente, aunque el acompañamiento o apoyo de los coordinadores y de la institución no haya sido el esperado por los estudiantes; este factor se convirtió en una ventaja, pues les facilitó actuar de una manera autónoma posibilitando con esto, la construcción de propuestas de intervención que tuvieran la pertinencia y la relevancia necesaria tanto para la institución como para la población con la cual interactuaron.

4.5. Relación Teoría - Práctica

La relación teoría-práctica es uno de los momentos más representativos comprendido en el proceso de la práctica académica; ya que, este se presenta como un aspecto transversal a todo este proceso; precisamente uno de los objetivos generales que guía el sentido y la intención de la práctica es “lograr que el estudiante mediante unos conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos, abordados durante el proceso de formación construya su intervención profesional”. Esta relación, también, está comprendida en la definición que se hace de la práctica académica en Trabajo Social, donde se dice que la práctica “posibilita la reflexión en torno a los presupuestos epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos de la profesión trabajados a lo largo de las asignaturas” (M.P.R.T.S, 2012).

Galeano, Rosero y Velázquez hacen referencia a este aspecto planteando que la práctica como escenario formativo:

Implica (...) que el estudiante desarrolle su capacidad de observación, de investigación y asombro, y que incluso pueda tomar decisiones sobre dicha experiencia. En este punto es la realidad la que nos habla y el estudiante está cargado de su propia historia, de unas concepciones de mundo, de sociedad, de sujeto, es decir, de paradigmas, pero también de una serie de conocimientos formales, y tendrá que estar dispuesto a escucharla, lo que implica reconocer que esas lecturas están mediadas por el mundo particular del estudiante, y para contrastarlo él deberá utilizar como recurso la teoría, cuyo lugar debe ser el de

iluminar ese reconocimiento de la realidad (Galeano, Rosero y Velázquez, 2011:137).

Frente a estos elementos que fundamentan la relación teoría-práctica en el proceso de la práctica académica, la mayoría de los estudiantes entrevistados esperaban que los fundamentos teóricos que más emplearían para intervenir en la problemática atendida por los respectivos centros de práctica, serían los abordados en los cursos de familia, es decir, los estudiantes consideraron que el aprendizaje adquirido en los cursos donde se abordó el método de intervención familiar, sería el más utilizado en el desarrollo de sus propuestas de intervención, ***“Pensé que en la práctica iba a tener que aplicar todo lo trabajado en familia”*** (practicante 4). Estos imaginarios se plantearon indistintamente del campo problemático donde pensaron su actuar o donde actuaron.

“Imaginaba que los contenidos de los diferentes cursos vistos de familia, iban a ser aplicados en la experiencia. Por ejemplo, las entrevistas o las terapias, pensaba que las iba a aplicar tal cual” (Practicante 2).

Al comparar estos imaginarios que tuvieron los estudiantes con las percepciones que surgieron frente al aspecto de la relación teoría-práctica, encontramos que no en todas las experiencias los practicantes retomaron aprendizajes adquiridos en las asignaturas relacionadas con intervención familiar. Los campos problemáticos que se caracterizaron por la iniciativa de los practicantes de retomar e implementar elementos teóricos de estas asignaturas fueron: el de salud, rehabilitación social, rehabilitación física y cognitiva. Lo más representativo para los estudiantes de estas asignaturas, y que fue esencial para realizar las intervenciones, fueron las técnicas de intervención familiar o el estudio de caso, ***“Lo de familia, orientación familiar, la teoría de sistemas, me sirvió mucho, aprendí técnicas de terapia. Hay materias que si responden a la escogencia del campo”*** (practicante 2).

Los estudiantes que realizaron su proceso de práctica académica en estos campos, consideraron que los aprendizajes obtenidos en las asignaturas que trabajan el componente de intervención familiar, tuvieron una mayor correspondencia con las realidades o situaciones atendidas, esto se podría entender como que en las

experiencias donde los practicantes sintieron la necesidad de intervenir a partir de retomar elementos del método de intervención familiar, les permitió visualizar un panorama más claro de la intervención que se desarrollaría en la institución, pues los contenidos de los cursos de familia se ajustaban con más precisión a la realidad o la problemática atendida por el centro de práctica. ***“Los cursos como tal, no nos preparan para la práctica, en el curso individuo y familia siento que con las entrevistas y los rol play, hay un panorama más claro, los diferentes cursos nos preparan más para la investigación”*** (practicante 5).

Las anteriores expresiones de los estudiantes, reflejan ciertos factores que incidieron en la generación de dificultades para relacionar e implementar algunos fundamentos teóricos con las realidades o situaciones vivenciadas en la experiencia de práctica. Los estudiantes consideraron que no todos los aprendizajes obtenidos durante el proceso de formación, fueron acordes o respondieron a los requerimientos del proceso de práctica; sintieron que la formación se enfocó con más intensidad hacia el componente investigativo, el cual tuvo una participación importante durante la experiencia de práctica, pero que en cierta medida opacó la necesidad de disponer de estrategias metodológicas y prácticas de intervención que condujeran a afrontar de una manera más pertinente las exigencias de esta experiencia.

“Siendo propio de los Trabajadores Sociales la intervención, pienso que debe ser más fuerte lo de planeación social, así como somos fuertes en investigación, que se le da tanto palo en el transcurso de la carrera, antes de iniciar la práctica, también se debe fortalecer la intervención, ese es el hacer profesional de un Trabajador Social. Pensarse estrategias que fortalezcan la intervención, integrando la investigación” (Practicante 1).

En este sentido, podríamos decir, que estos aspectos reflejados por los practicantes se relacionan directamente con uno de los ejes que articulan el sentido de la formación en el proceso de la práctica académica, este eje es la relación investigación-intervención, pues la investigación es un componente formativo que contribuye a que los estudiantes dispongan de unos elementos investigativos, que permitan comprender la realidad social en la cual intervienen, gestar proyectos de desarrollo social y realizar procesos

de seguimiento a los mismos. Entendiendo esto como que la intervención social no debe estar apartada de un fundamento investigativo simultáneo (Galeano, Rosero y Velázquez, 2011).

Remitiéndonos al currículo del Programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle, podemos apreciar que existe un número considerable de asignaturas que abordan diferentes elementos del componente investigativo, unas con más intensidad que otras, entre estas se encuentran: antropología social y cultural, estadística social, diseño etnográfico, diseño de sondeo, sistematización de experiencias, seminario de monografía. Estas asignaturas dentro de la estructura curricular se caracterizan por manejar una dinámica secuencial de acuerdo al nivel de profundización necesario para cada semestre y por mantener una gran rigurosidad teórico-metodológica.

Para algunos estudiantes esta dinámica que se manejó dentro del currículo para las asignaturas que abordan el componente investigativo, es similar a la de las asignaturas que abordan aspectos del método de intervención familiar, pues estos sintieron que su proceso formativo estuvo enfocado con mayor rigurosidad hacia el aprendizaje de diferentes elementos constitutivos del enfoque familiar. Los practicantes consideraron que la formación también debería incluir una mayor rigurosidad o una profundización en el aprendizaje de elementos relacionados con el componente metodológico de trabajo grupal, pues las características del contexto poblacional en la mayoría de las experiencias de práctica, permitía que la intención de la intervención se abordará desde diferentes elementos o técnicas relacionadas con la metodología de trabajo con grupos.

“La escuela es muy enfocada a familia, digamos que desconoce otro tipo de acción. El trabajo con grupos es importantísimo, aquí hay dos electivas de grupo no más, lo que puede hacer un Trabajador Social desde grupo es una cosa tremenda, creo que se necesita profundizar más” (Practicante 4).

La caracterización de estas asignaturas nos llevan a interpretar que lo considerado por los estudiantes como el enfoque o la intensidad que se le otorga en el proceso formativo al componente investigativo y a la intervención familiar, se relaciona más con

la dinámica que presentan estas asignaturas en el currículo, pues esta dinámica incide en que los estudiantes en el momento de ingresar a la práctica, tengan más reciente el aprendizaje obtenido en estas asignaturas que el de los demás cursos, podríamos decir, que los estudiantes proponen un manejo similar para las asignaturas que promueven el aprendizaje de estrategias y metodologías de intervención, esto permitiría que no se generaran confusiones e inseguridades en el desarrollo del proceso de la práctica académica.

“Nos enseñan a diseñar proyectos de intervención, pero se quedan cortos en la caja de herramientas. Sabemos mucho de teorías, de enfoques, pero como hacemos para saber si tal técnica corresponde a tal enfoque, es necesario un curso de técnicas, estrategias y modelos de intervención, así como hay varios cursos de investigación, que hayan cursos exclusivos de estrategias de intervención” (Practicante 5).

Otro factor que generó algunas dificultades e inseguridades en los practicantes para relacionar diferentes elementos teóricos con la realidad intervenida, fue la forma de aprendizaje de los métodos o niveles de intervención comprendida en el modelo curricular del Programa. Los estudiantes consideraron que la forma como se aborda el aprendizaje de estos métodos o niveles de intervención durante el proceso de formación es fragmentada; esto incidió en que los estudiantes enfocaran y delimitaran el sentido de su intervención desde el abordaje de un método o nivel particular de intervención, conllevando con esto a que se generaran algunas confusiones en los practicantes en cuanto a la posibilidad de integrar estos métodos en su proceso de intervención, ***“Pensaba ¿cómo voy a articular todo lo que aprendí en familia, en grupo, en comunidad? (practicante 5)”***

Mastrangelo (2002), realiza algunos planteamientos que se relacionan con estos aspectos, esta autora realiza un esbozo histórico de la forma como los métodos o niveles de intervención han fundamentado la profesión de Trabajo Social, ella expone que históricamente esta profesión se ha apoyado en lo que entendemos como método de caso, de grupo, de organización y desarrollo comunitario, afirma que después del proceso de reconceptualización, se planteó integrar estos métodos en uno solo, en ese

momento surgieron diferentes propuestas las cuales se inspiraron en el método científico o en los métodos utilizados por las Ciencias Sociales, en este escenario cada uno de estos métodos pasaron a conocerse como niveles de intervención individual, grupal y comunitario.

Esta autora considera que aunque existen diferentes escritos referidos a este tema, estos no abordan una explicación clara que especifique la naturaleza de estos métodos y su diferenciación con los niveles de abordaje, estos aspectos la hacen suponer que sólo se produjeron variaciones en la denominación de los métodos y que en la práctica estos continúan enseñándose e implementándose de una manera tradicional, también, considera que aunque los Trabajadores Sociales durante su formación reciban una capacitación en estos tres niveles, generalmente los profesionales tienden a realizar intervenciones desde el nivel de intervención de caso. A partir de estos aspectos afirma que en el proceso de formación de los Trabajadores Sociales, la metodología de la investigación social tiende a enseñarse sin ninguna relación con la metodología del Trabajo Social es decir:

Por un lado se enseña el proceso, los modelos de investigación en las ciencias sociales (qué son las hipótesis, qué son las variables, los indicadores, los marcos teóricos); y, por el otro lado, se enseña la metodología del Trabajo Social en relación con los niveles de abordaje (Mastrangelo, 2002:51).

Desde nuestra experiencia como estudiantes de Trabajo Social, encontramos ciertas coincidencias con lo expresado por esta autora y lo expresado por los estudiantes entrevistados, sobre la forma como se enseñan los métodos o niveles de intervención (individuo, grupo y comunidad) en el proceso de formación, consideramos que estos niveles de abordaje se enseñan de una manera fragmentada, generando con esto que se originen confusiones en los practicantes en el momento de desarrollar la intervención, esta fragmentación hace que los estudiantes centren un interés y una atención particular sobre cierto nivel, conllevando a que en el momento de enfrentarse a una realidad que demande intervenir desde la integración de estos métodos o niveles de intervención no se tenga la plena seguridad o conocimiento para hacerlo.

Estos factores se vieron reflejados en la mayoría de las experiencias, los practicantes reconocieron que la realidad es cambiante y dinámica, que las problemáticas manejan un grado de complejidad, lo cual permite que no se formalice una sola manera de intervenir, la intervención generalmente se realiza desde el nivel de abordaje de individuo, pero esto no quiere decir que no exista la necesidad de involucrar a la familia, a la comunidad. El reconocimiento de estas condiciones lo da la experiencia, en el momento en que identificamos las características contextuales de la realidad y de los sujetos que participan en la intervención, ***“en la realidad vamos viendo que esa división que hay entre individuo, grupo y comunidad se junta”*** (practicante 2). Consideramos también, que la enseñanza de las asignaturas que manejan el componente investigativo, debería integrar elementos de los diferentes niveles de intervención, donde se puedan ver reflejadas estrategias y metodologías para intervenir, esto ayudaría a que los practicantes tuvieran unas mejores herramientas para desarrollar sus intervenciones.

En cuanto a la intención de relacionar los aprendizajes adquiridos en el proceso de formación con la realidad de la práctica, los estudiantes evidenciaron que una gran cantidad de estos aprendizajes si no son implementados o reforzados frecuentemente tienden a olvidarse con facilidad, ***“Por más que se quiera tener muchas cosas presentes, se olvidan, toca volver a refrescarse, más por el área de interés”*** (practicante 4). Esta situación se pudo ver reflejada en algunas experiencias donde los practicantes presentaron diferentes dificultades e inseguridades en el momento de retomar ciertos aprendizajes para implementarlos o relacionarlos con aspectos de la problemática intervenida, ***“Fue difícil traer a colación algunos contenidos, uno no se acuerda de todo, sobre todo en la planeación, necesitábamos ser claros, que íbamos a proyectar, como lo íbamos a hacer”*** (practicante 5), para superar estas situaciones la mayoría de estos estudiantes realizaron una revisión documental.

A partir de las anteriores situaciones los estudiantes, también, lograron evidenciar que la experiencia les va mostrando que los aprendizajes adquiridos en su proceso de

formación no necesariamente se abordan o se implementan como fueron enseñados, todo hace parte de la construcción de sentido o de significado para encontrar la forma más adecuada de abordarlos. ***“En el transcurso de la experiencia se van utilizando herramientas, pero no necesariamente se aplican como fueron enseñadas, uno se encarga de innovar, se aprende haciendo”*** (practicante 5). Este escenario permitió que los practicantes encontraran elementos o aspectos nuevos, que no fueron abordados en el proceso de formación, podríamos decir, que estos estudiantes comprendieron que la intención y el sentido de la práctica académica como espacio formativo no es solamente implementar o relacionar los aprendizajes obtenidos en el proceso de formación en una realidad, este proceso trasciende esa concepción.

“Había que leer otras cosas, cosas nuevas que en la universidad no las enseñan. No enseñan cómo pararse frente a un grupo de jóvenes para realizar un taller. Depende de cómo articular lo que se aprendió con la creatividad. Nos damos cuenta que la práctica hace al maestro” (practicante 3).

La creatividad a la que se refieren estos estudiantes la define Ander-Egg (2006), como “capacidad creadora”; este autor plantea que esta capacidad incorpora conocimientos de la realidad para mejorar el diagnóstico situacional, permitiendo que se puedan generar “respuestas concretas a problemas concretos en situaciones concretas”. Las situaciones y las problemáticas en las que intervenimos los Trabajadores Sociales generalmente se constituyen de características especiales, las cuales en algunos momentos no encuentran respuesta o no han sido abordadas desde la academia, en este caso la creatividad se convierte en una fuente para conocer y comprender la realidad.

Aunque los estudiantes tuvieron algunas dificultades con la forma como se abordaron las asignaturas del componente investigativo y los métodos de intervención durante el proceso de formación, cabe destacar, como lo habíamos expuesto anteriormente en el aspecto de la realización del diagnóstico y en la formulación de la propuesta de intervención, que para los practicantes el contenido de las asignaturas de investigación y de planeación social fueron fundamentales, tanto para la formulación de la propuesta como para el acercamiento y la estrategia de intervención con la población. En las

diferentes experiencias los contenidos de estas asignaturas permitieron estructurar de una manera adecuada, la intención y el sentido de la intervención, aunque algunos estudiantes consideraron que hubo ciertos vacíos e hizo falta una mayor fundamentación en el curso de planeación social, lo cual habría permitido tener unas mejores herramientas metodológicas para el pertinente desarrollo la intervención.

“Planeación social fue fundamental para la elaboración del plan de intervención pues el objetivo de ese curso es la formulación de un proyecto social. Los cursos de investigación aportan elementos para la formulación del proyecto y para los resultados. También, preparan o muestran un panorama para el acercamiento a la población” (practicante 1).

“Los contenidos de los cursos de investigación se utilizaron para la estructura y presentación del informe, para la realización del diagnóstico, para plantear objetivos, cronograma y marco teórico de la propuesta. Falto más énfasis en planeación social” (practicante 3).

En el transcurso de la experiencia de la práctica académica, los contenidos de las asignaturas catalogadas como electivas profesionales se convierten en un elemento importante para los estudiantes de Trabajo Social, generalmente los estudiantes matriculan estas asignaturas de acuerdo al interés que tuvieron para actuar en cierto nivel de intervención o campo problemático, lo que permite que los practicantes fortalezcan dentro de la experiencia el aspecto de la relación teoría-práctica, pues los contenidos de estas asignaturas relacionan el aprendizaje específico del contexto particular de una problemática o realidad con el abordaje de los niveles de intervención. Esta forma de aprendizaje permite que los estudiantes adquieran elementos específicos para actuar o intervenir acertadamente en una realidad particular.

Teniendo en cuenta estos aspectos, se puede mostrar que en algunas experiencias el contenido de estas asignaturas no respondió a las expectativas de los estudiantes; estos esperaban un aporte teórico, pero también el aprendizaje de algunas técnicas o estrategias de intervención que pudieran ser abordadas en la problemática intervenida. ***“Matricule niñez y Trabajo Social, lo hice por la práctica. Realmente no ayudó en nada. No me parece que el curso llene mis expectativas” (practicante 3).*** Para los estudiantes que realizaron su práctica en el campo de la salud el escenario fue

diferente; estas asignaturas les aportaron diferentes aprendizajes significativos, que permitieron identificar aspectos contextuales, normativos y legales relacionados con este campo, también aportaron elementos para guiar su actuación dentro de este campo de intervención, ***“Las electivas profesionales fueron un apoyo en el proceso, reforzaron mi actuación, las que vi en relación a la salud, reforzaron el marco normativo que uno como trabajador social debe tener presente en este escenario”*** (practicante1).

En estos aspectos, también, encontramos que en algunos estudiantes surgieron diferentes cuestionamientos frente a la formación que recibieron, como se había mencionado anteriormente, expresaron que muchos de los contenidos abordados durante la formación no correspondieron a las realidades a las que se enfrentaron en la experiencia de práctica académica, como lo sucedido en el momento del desarrollo de la intervención, donde se presentaron diferentes confusiones e inseguridades al relacionar lo teórico con lo práctico. Estas situaciones conllevaron a que los estudiantes consideraran la posibilidad de realizar sus intervenciones desde fundamentos empíricos dejando de lado las elaboraciones teóricas.

“Hay días en que se trabaja desde el sentido común, porque no se puede decir que uno se las sabe todas, lo confronte, aquí que hago, que le digo a esta persona, la idea es equivocarse lo menos posible” (practicante 2).

“Creo que uno nunca se siente completamente formado para desempeñarse como profesional, me embargaban muchas inquietudes, como conjugar lo práctico con la teoría. Tantas discusiones que se configuran en un aula de clase desde lo abstracto, desde el escritorio y saber que afuera todo es tan confuso, tan complejo. Ese era mi temor, lo que se enseña si no se sabe aplicar, es como si no se supiera nada, tanta teoría es peor, hay personas que se desenvuelven desde lo empírico, que no han entrado a una academia, pero son tremendos líderes comunitarios, manejan de pe a pa todas estas cosas que aquí le ponemos nombre, pero allá eso es vivencial, de la vida cotidiana, del interactuar, uno acá se confunde con categorías y con tanta cosa” (practicante 5).

Frente a estos aspectos Ander-Egg (2006), expone que la práctica es considerada como una fuente de conocimiento donde las acciones desarrolladas dentro de esta nos aportan una información directa. Cuando iniciamos una práctica ponemos a prueba

nuestros esquemas cognitivos y conceptuales, los cuales permiten que la acción se oriente a partir de un marco de referencia que guía la lectura de la realidad y la práctica misma. Este marco referencial se compone de elementos tan comunes como la lengua materna hasta de categorías científicas, “desde prejuicios hasta valores; desde la experiencia de la vida cotidiana hasta las teorías científicas que pueden servirnos de referencia”. Cuando realizamos una acción concreta sobre una realidad social generalmente relacionamos elementos “de nuestra cultura, de nuestra ideología, nuestra cosmovisión. También proyectamos nuestras capacidades, nuestra sensibilidad, y nuestras características psicológicas e individuales”.

No nos diferenciamos unos y otros por el hecho de usar o no la teoría, o de apoyarnos en supuestos metateóricos, lo que nos diferencia en este punto es el grado de conciencia que tenemos de que todo ello está influenciado en nosotros, consecuentemente, en nuestra lectura de la realidad. En nuestro modo de ir hacia la realidad, estamos condicionados tanto por nuestros conocimientos de sentido común ya adquiridos como por nuestros conocimientos científicos más afinados o profundos (Ander-Egg, 2006:92).

Todos estos cuestionamientos y reflexiones que surgieron en los estudiantes frente al aspecto de la relación teoría-práctica, permitieron que algunos de estos se pensarán posibles propuestas relacionadas con el proceso de formación, la idea que compartieron algunos practicantes consistía en que el proceso formativo desde sus primeros momentos o semestres pudiera tener un componente práctico o de acercamiento a diferentes realidades similar a la dinámica que maneja la práctica académica, logrando con esto que los estudiantes de Trabajo Social apropien de la mejor manera, diferentes conocimientos o aprendizajes para que puedan ser relacionados en las diferentes realidades o problemáticas que se hacen parte del actuar profesional.

*“Nos estamos formando para desempeñarnos en distintos ámbitos, que supera mucho lo que medianamente se aborda en los cursos, **hay que hacer un rediseño curricular, donde se vea un componente práctico desde los primeros niveles de formación, sería bueno que nos enfrentaran a una realidad laboral desde los primeros semestres**, hay estudiantes que llegan a los últimos semestres y todavía no saben para que se están formando, **ahí viene el choque cuando uno sale y se encuentra con***

una realidad completamente diferente a la que nos pintaron en la academia”
(Practicante 1).

Podríamos decir que estos aspectos se relacionan con los planteamientos que realizan Bastacini (2004) y Schon (1992). El primer autor, expone que la práctica académica es un componente importante en la formación de los estudiantes de Trabajo Social, pues esta se constituye como una “herramienta pedagógica básica” que nos permite “trascender el abordaje de conocimientos teóricos adstratos”, tener un acercamiento con la realidad social, logrando intervenir en ella y contribuyendo con la transformación de situaciones.

Por otra parte, el segundo autor, plantea que la práctica como parte del ejercicio profesional debe tener como base la reflexión sobre la acción. Es decir, como estudiantes en práctica debemos haber construido durante nuestro proceso formativo elementos que nos permitan desarrollar un quehacer más allá de un proceso netamente lineal. Poseemos ciertos conocimientos, pero ese conocimiento no implica que se relacione o aplique a todos los contextos sociales, cada uno de estos poseen ciertas particularidades; dentro de estos existen algunas características que se generalizan, pero que desde la acción social no se formalizan como posible intervención.

CONCLUSIONES

Después de haber analizado cada uno de los Imaginarios y las Percepciones expresados por los estudiantes frente a diferentes momentos y aspectos presentes en el proceso de la Práctica Académica en Trabajo Social, nos surgieron las siguientes conclusiones, las cuales destacan diferentes elementos relacionales que resultaron de la identificación de reafirmaciones y contradicciones entre imaginarios y percepciones:

Teniendo en cuenta que los imaginarios fueron definidos como construcciones mentales o representaciones simbólicas compartidas socialmente, los cuales permiten homologar maneras de pensar desde diferentes modos relacionales y prácticas socialmente reconocidas, podemos decir, que la mayoría de los imaginarios expresados por los estudiantes entrevistados, fueron contruidos en el escenario de la formación académica, es decir, las proyecciones o expectativas que tuvieron los estudiantes para cada momento y aspecto comprendido en el proceso de Practica Académica fueron elaborados a partir de elementos propios de la formación, desde el discurso de los docentes, desde la socialización de experiencias con otros estudiantes, y desde el contenido de las asignaturas.

Estos imaginarios estuvieron mediados por aquello que conocemos como objetividad en el actuar profesional, la cual es inculcada intensivamente en nuestro proceso formativo, nuestras acciones están fundamentadas en unos contenidos teóricos que nos permiten asumir una posición crítica y analítica de la realidad, aunque esta concepción estuvo presente en los estudiantes en el momento de proyectar sus acciones en el contexto del proceso de práctica, también, es cierto que estos reconocieron que la subjetividad es un elemento que está presente de manera continua en el actuar profesional; estos aspectos nos llevan a considerar que nuestras acciones deben manejar un equilibrio entre lo que estamos entendiendo como objetivo y como subjetivo.

A partir de los anteriores aspectos, podemos señalar, que la mayoría de las expectativas o proyecciones que tuvieron los estudiantes para afrontar este proceso de

práctica, no se relacionaron con la realidad o la vivencia de la experiencia; consideramos, que en ciertos momentos hace falta dimensionar y comprender que nuestra profesión se diferencia de otras porque de alguna manera, no poseemos un saber específico, involucramos nuestras acciones con realidades que son cambiantes o dinámicas. El conocimiento que adquirimos en nuestro proceso de formación, en cierta medida, no se relaciona o no aplica a todos los contextos sociales, debemos hacer reconocimiento de sus particularidades, nuestra acción profesional esta mediada precisamente por ese reconocimiento.

Podemos decir, que en el análisis de las experiencias de práctica en relación a los imaginarios y percepciones que tuvieron los estudiantes frente a diferentes momentos y aspectos del proceso de Práctica Académica, se encontraron diferentes elementos los cuales reflejan la forma como se están pensando los estudiantes de Trabajo Social su actuar profesional, por ejemplo, en el momento de la selección de los centros de práctica encontramos ciertas situaciones que ponen en cuestión la manera como los estudiantes realizan la selección de estos centros, teniendo en cuenta que en la mayoría de las experiencias, se identificó que los estudiantes tuvieron como criterio de selección que el escenario o contexto institucional se relacionara con el campo problemático y nivel de intervención en el cual habían enfocado su proceso de formación.

En este sentido, si bien es cierto que este es el principal criterio que tienen en cuenta los estudiantes en el momento de seleccionar el centro de práctica, también es necesario señalar, que este criterio está mediado por las condiciones de apoyo económico que ofrecen las instituciones. Ya que, como se vio reflejado en algunos testimonios de los entrevistados, generalmente, este escenario es concebido como la oportunidad de recibir un reconocimiento económico por las labores realizadas.

Desde nuestra experiencia vivida en este mismo proceso, consideramos que el darle más importancia al apoyo económico en el momento de seleccionar el centro de práctica, puede constituirse en una desventaja para la formación, pues una de las

condiciones que nos permiten asumir la experiencia de práctica desde una pertinencia formativa, es la vinculación a una institución cuya problemática atendida se relacione con nuestros intereses o expectativas formativas, ya que, relegar este interés por la condición de obtener un apoyo económico, conlleva a que surjan inseguridades y dificultades en el desarrollo de la experiencia, esto también genera, que las propuestas de intervención implementadas en este proceso, no sean las más pertinentes para la institución y para la población.

También consideramos que este interés de los estudiantes por vincularse a instituciones que les garanticen un apoyo económico, hace que se excluyan escenarios de práctica significativos para el proceso formativo de los estudiantes de Trabajo Social, pues no hay que desconocer que existen escenarios donde la labor de los Trabajadores Sociales tiene una mayor pertinencia y protagonismo, permitiendo que los aprendizajes que pueden ser aportados para este proceso tengan una mayor fundamentación experiencial. Estas situaciones generan que algunos centros de práctica pierdan su interés por vincular practicantes de Trabajo Social.

Desde el contexto o la dinámica institucional, podemos destacar que en la mayoría de las experiencias los estudiantes presentaron diferentes dificultades con respecto a los lineamientos normativos que orientan las funciones y responsabilidades como practicantes, los imaginarios o las expectativas de los estudiantes frente a este aspecto se fundamentaron en el sentido que tiene el proceso de práctica académica como escenario que hace parte del proceso formativo, en el cual los estudiantes esperan que se generen diferentes aprendizajes que refuercen su actuar profesional, este escenario condiciona en cierta medida la posibilidad de los estudiantes de asumir responsabilidades de carácter profesional.

Teniendo en cuenta estos aspectos, las dificultades que presentaron los practicantes se caracterizaron por la concepción que tuvieron algunos centros de práctica al considerar que estos, están totalmente capacitados para asumir funciones y responsabilidades como profesionales. Esta concepción de alguna manera va en contravía de la intención

o el sentido que tiene la práctica académica en Trabajo Social, ya que como lo mencionábamos anteriormente, este escenario hace parte del proceso formativo de los estudiantes, aunque uno de los objetivos de este proceso es que los estudiantes puedan reflejar e implementar ciertos conocimientos en la realidad, esto no significa que el estudiante tenga que asumir funciones o responsabilidades que transgredan los límites que tiene este escenario formativo. Precisamente una de las prioridades de este proceso es que los estudiantes conciban este espacio como un escenario de aprendizaje, donde van a tener la oportunidad de relacionarse por primera vez con una problemática o una realidad en la cual se realiza un reconocimiento del actuar profesional en un contexto específico.

Para la mayoría de los estudiantes el integrar su trabajo con otras profesiones fue un escenario que no habían experimentado anteriormente, si bien es cierto que durante el proceso de formación existen algunos contenidos que se relacionan con el conocimiento de ciertas disciplinas o profesiones, se queda en un acercamiento mínimo en relación al trabajo interdisciplinar que generalmente se experimenta en el proceso de práctica académica, podríamos decir, que en cuanto a los imaginarios expuestos por los estudiantes frente a este aspecto, se identifica una clara inquietud por el trato que recibirían de los profesionales de la institución, la mayoría de los estudiantes esperaban que la relación se generara apartada de condiciones de jerarquía.

En este sentido, la realidad de este escenario estuvo marcada por las dificultades generadas a partir del desconocimiento que tuvieron algunos profesionales de la labor de los practicantes de Trabajo Social, conllevando a que el proceso de intervención realizado por los practicantes en ciertos momentos no tuviera el apoyo necesario de los profesionales. Consideramos que las dificultades que se presentaron en estas experiencias partieron del desconocimiento de la acción profesional del Trabajador Social y del escaso reconocimiento que tiene esta profesión en algunos contextos institucionales.

Creemos que el mayor reto o una de las situaciones más complejas que tiene este proceso de práctica es la relación o el acercamiento que se hace a la población con la cual se pretende trabajar, para algunos estudiantes este escenario fue un poco más fácil, pues ya contaban con cierta experiencia, para otros era su primera puesta en escena, las expectativas de los estudiantes se distinguieron precisamente por la ansiedad que les generaba la interacción con estas personas, las características de la población fue un factor que medio en las expectativas de este acercamiento, sobre todo cuando se hace el reconocimiento de la problemática, algunos estudiantes elaboraron ciertas prevenciones frente a trabajar con población juvenil, en algunos casos, estas prevenciones se generaron desde el conocimiento de los contextos de procedencia de estos jóvenes o desde la problemática que atendían las instituciones.

En este escenario de acercamiento o de relación con la población intervenida, se hicieron presentes algunos elementos importantes para destacar, por ejemplo, las estrategias utilizadas por algunos estudiantes, como la implementación de un lenguaje cotidiano y el apoyo en sus creencias ideológicas o religiosas, constituyeron elementos importantes que favorecieron un adecuado desarrollo de la experiencia. Como lo planteábamos anteriormente, en este escenario estuvo en cuestión la objetividad de la acción profesional, algunos estudiantes hicieron reconocimiento de esa posición distante u objetiva de la realidad, la cual es inculcada durante el proceso de formación, pero también, es cierto que nuestras acciones están cargadas de experiencias cotidianas, las cuales nos permiten reconocer las problemáticas de una forma más cercana, tomar una posición y a veces involucrarnos más de lo permitido con las personas con las que interactuamos en nuestras intervenciones.

Es necesario resaltar la importancia que tienen los espacios de supervisión y de coordinación de práctica en este proceso, estos son escenarios fundamentales que permiten orientar y desarrollar los objetivos de la práctica académica de una forma coherente y acertada, aunque estos espacios manejan dinámicas diferentes en cuanto a requerimientos específicos, el sentido o la intensión es muy similar, los dos cumplen una función de acompañamiento, seguimiento y orientación al estudiante; la supervisión

lo hace desde el contexto académico y la coordinación desde el contexto institucional. Precisamente las expectativas generadas por los estudiantes para estos dos espacios fueron elaboradas a partir de la concepción que se tenía de estos contextos, la mayoría de los estudiantes concibieron la supervisión como una asignatura donde se desarrollaría una dinámica académica, y la coordinación la concibieron como un espacio que apoyaría el trabajo desarrollado en la propuesta de intervención.

En la mayoría de las experiencias estos espacios correspondieron a las expectativas de los estudiantes, el espacio de supervisión, además, de desarrollar una dinámica académica fue un espacio de reflexión, de expresión de sentimientos y de aclaración de dudas, en algunas experiencias este espacio presentó ciertas particularidades, los docentes asignados para esta función tenían el conocimiento o la formación académica de la realidad intervenida, pero no una experiencia de trabajo con esta realidad, es necesario resaltar aquí la necesidad que expresaron varios estudiantes en cuanto a los aportes que esperaban de estas personas, pues no solamente es necesario que se aporten elementos conceptuales o teóricos, si no que se pueda instruir a los estudiantes en el manejo de estrategias de intervención relacionadas con la problemática intervenida, pues este era un componente formativo en el que estos presentaban ciertas deficiencias.

Un elemento muy importante que encontramos en común en todas las experiencias fue la dificultad presentada por los estudiantes para realizar esa relación teoría-práctica, aquí se reflejaron las inseguridades que tienen los estudiantes para relacionar algunos contenidos teóricos con la realidad intervenida, aunque este aspecto aparece comprendido dentro de los principales objetivos que tiene el proceso de práctica académica, el cual se refiere a la capacidad que deben tener los estudiantes para reflejar en una realidad o problemática cada uno de los aprendizajes necesarios para intervenir en esta, logramos identificar que los estudiantes están enfrentando este proceso con ciertas deficiencias formativas que generan confusiones en el momento de apropiar los contenidos de la formación.

Estas dificultades, confusiones e inseguridades que se presentaron para relacionar diferentes elementos teóricos con la realidad intervenida, se pudieron ver reflejadas en el momento de la realización del diagnóstico y en la formulación de la propuesta de intervención, en algunas experiencias los estudiantes desconocían lo que era un diagnóstico social o por lo menos no sabían cómo elaborarlo, algunos confundieron la intención de este diagnóstico con el planteamiento de un proyecto de investigación social. La dificultad más representativa en el momento de la formulación de la propuesta de intervención fue el planteamiento de la metodología en relación a las técnicas y las actividades a desarrollar con la población.

Desde los testimonios de los estudiantes podemos ver que existen ciertas inconformidades frente a la dinámica de aprendizaje que tienen algunas asignaturas que abordan el contenido de la construcción de una propuesta de intervención, estos consideran que existen ciertos vacíos instrumentales o prácticos, los contenidos de estas asignaturas fueron muy abstractos, carecían de un acercamiento o una implementación directa en una realidad vivencial. Aunque se hayan presentado estas dificultades, es necesario resaltar que los estudiantes en el transcurso de la experiencia, destacaron como aporte significativo para la elaboración e implementación de la propuesta de intervención, las asignaturas que manejaron el componente investigativo y planeación social, estas asignaturas aportaron diferentes elementos que permitieron estructurar la propuesta de intervención y plantear la estrategia metodológica a implementar con la población intervenida.

Retomando algunos apartes expuestos en el capítulo del contexto de este estudio, nos atrevemos a considerar que lo experimentado por estos estudiantes en su proceso de práctica en cuanto al aspecto de la relación teoría-práctica, se asemeja a aquel momento histórico del currículo (página 29), donde se expone para ese momento que el carácter cientifista de la formación originó que los estudiantes en el escenario de la realización de la práctica, carecieran de elementos metodológicos e instrumentales que les permitieran operacionalizar diferentes elementos teóricos en la realidad intervenida.

En este aspecto, también encontramos que los estudiantes presentaron algunas confusiones en el momento de abordar los métodos de intervención e implementarlos en sus respectivas propuestas, en las diferentes experiencias se pudo ver reflejada una alta tendencia a intervenir desde un método particular de intervención, limitándose la posibilidad de trabajar desde un abordaje integrado de métodos, podríamos afirmar que esta dinámica se origina desde la manera como se enseñan estos métodos en el proceso formativo, pues como lo manifestaron algunos estudiantes, la forma de aprendizaje de estos métodos es fragmentada, esto conlleva a que los estudiantes orienten o enfoquen su proceso formativo hacia unos contenidos específicos de un método particular de intervención, para el caso particular de estas experiencias los métodos de intervención predominantes en las propuestas fueron el de familia y grupo.

Un elemento muy importante que ayudó a superar todas estas dificultades fue el reconocimiento que realizaron los estudiantes de las exigencias y aprendizajes que genera la experiencia de práctica, estos lograron evidenciar que el intervenir en una realidad no es un proceso lineal o formal, en el transcurso de la experiencia se van encontrando interrogantes y situaciones complejas, las cuales no siempre se les encuentra una respuesta desde los elementos formativos, en este sentido la creatividad se convierte en un elemento esencial para el abordaje de estas situaciones. Esto se pudo ver reflejado en la implementación de la propuesta de intervención, en algunas experiencias los estudiantes obviaron ciertas características de la población y de la problemática que eran fundamentales para orientar las técnicas y las actividades, lo cual conllevó a que las propuestas de intervención tuvieran que ser reformuladas, los practicantes identificaron que la población presentaba cierta resistencia a la participación de talleres magistrales, en este sentido las actividades debían tener un carácter dinámico.

RECOMENDACIONES

Para realizar las respectivas recomendaciones consideramos que era necesario retomar algunas sugerencias que realizaron los estudiantes entrevistados en sus relatos, estas adquieren en la intención de este estudio, una importancia y una pertinencia, ya que reflejan una reflexión “crítica” del proceso formativo representada desde la experiencia de práctica.

Retomando las situaciones presentadas en el momento de la selección de los centros de práctica, consideramos que es necesario que los estudiantes durante su proceso formativo construyan e interioricen unos criterios sólidos, los cuales contribuyan a seleccionar de una manera adecuada los centros de práctica ofertados para cada periodo, esto permitiría disminuir las dificultades que generalmente se presentan en el desarrollo de la experiencia, si bien es cierto que no todas las instituciones están en la capacidad de ofrecer unas condiciones favorables para los intereses de los estudiantes, creemos que es indispensable que los estudiantes seleccionen los centros de práctica desde unos criterios formativos y no lucrativos. Este es un tema que debe ser abordado desde los distintos escenarios formativos, no desconocemos que el estudiante es quien tiene la mayor responsabilidad frente a sus acciones, pero si es necesario que los docentes abran el espacio para la discusión y para la orientación.

Frente a los lineamientos normativos que guían las funciones y las responsabilidades de los estudiantes en práctica, consideramos que en el Manual de Practicas y Reglamento del Programa Académico de Trabajo Social, se deben precisar de una manera más específica, al igual como aparecen expuestas las funciones y responsabilidades de los supervisores, coordinadores, centros de prácticas y demás actores que participan en este proceso. Sobre todo se debe hacer una claridad en lo que compete al apoyo institucional, el cual fue un aspecto con el que más presentaron inconvenientes los practicantes.

Como se pudo ver reflejado en las expresiones de algunos estudiantes durante la experiencia, se presentaron diferentes dificultades en lo que respecta a la relación de diferentes elementos teóricos con la realidad intervenida, este es un aspecto que es transversal a todo este proceso, a partir de esto consideramos que es necesario que la orientación pedagógica que se desarrolla en el transcurso de la formación se oriente hacia el fortalecimiento de este aspecto, pues las expresiones de los estudiantes destacan que las confusiones e inseguridades presentadas en este escenario, surgieron de la dinámica formativa que se maneja en algunas asignaturas donde los contenidos de estas, no se ven reflejados plenamente en una realidad.

Es necesario que los encargados de la formación presten atención a estas manifestaciones de los estudiantes, en estas se refleja una clara necesidad por que el aprendizaje de los contenidos que se relacionan con la realización de un diagnóstico y la formulación e implementación de una propuesta de intervención, estén orientados a un acercamiento más directo con la realidad o las problemáticas sociales. A partir de esto sugerimos que es necesario que en el currículo del programa se fortalezcan o se integren contenidos que conlleven al aprendizaje de diferentes técnicas o estrategias de intervención, relacionándolas con los campos problemáticos que se abordan en las distintas experiencias de práctica académica.

Desde estos planteamientos creemos que es indispensable que la formación adquiera un componente práctico transversal a la mayor parte del proceso formativo, es decir, que la mayoría de las asignaturas sobre todo las que trabajan los métodos de intervención en Trabajo Social, manejen una dinámica donde se refleje un acercamiento más específico a distintas problemáticas sociales, es necesario que los estudiantes en formación, realicen con más intensidad en las asignaturas, ejercicios que tengan un acercamiento vivencial a una realidad o una problemática social, que no conduzca al “manoseo” de un proceso, pero si al conocimiento compartido.

Consideramos que también es preciso que se genere un equilibrio en los contenidos formativos, hacemos referencia a esto, ya que los estudiantes expresaron cierta

inconformidad frente a la intensidad de aprendizaje que se refleja en las asignaturas que manejan el componente investigativo, la cual no se desconoce que es necesaria, pero esta dinámica de aprendizaje debería estar comprendida en los contenidos que orientan la realización de un diagnóstico social y la formulación e implementación de una propuesta de intervención. Pues como se evidenció en algunas experiencias, los estudiantes confundieron la estructuración de estos elementos, con la formulación de un proyecto de investigación social.

Otra falencia que se pudo ver reflejada en algunas experiencias fue la dificultad que presentaron los estudiantes para trabajar desde la integración de métodos de intervención, podríamos decir, que la forma fragmentada como se enseñan estos métodos en el proceso de formación y el interés o el enfoque particular que reflejan los estudiantes en el aprendizaje de un solo método, hace que se presenten inseguridades y confusiones en el momento de intervenir desde un abordaje integrado de estos métodos. Frente a esto consideramos que es necesario que en el contenido de las asignaturas donde se trabaja el aprendizaje de estos métodos, exista una orientación donde se relacionen o se retomen elementos de cada uno de estos.

BIBLIOGRAFIA CITADA

Agemian, Lorena (2009). Los Nadies. En Carballada, Alfredo. Trabajo Social y Padecimiento Subjetivo. *Colección cuadernos de margen*, 81-101. Buenos Aires: Espacio.

Agudelo, María Eugenia y Estrada, Piedad (2012). Constructivismo y Construccinismo Social: algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Revista prospectiva*, 17, 353-378.

Ander Egg, Ezequiel (2006). *Metodología de la Acción Social*. Jaen: Universidad de Jaen.

Bastacini María del Carmen. (2004). *El papel de las prácticas pre-profesionales en la formación de Trabajadores Sociales*. XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. La cuestión Social y la formación profesional en Trabajo Social en el Contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana, 1-19. San José: Costa Rica. En línea. Recuperado el 30 de marzo de 2014, desde www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slts/slts-018-061.pdf

Blumer, Herbet. (1982). *El Interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.

Bermúdez, Claudia y Velásquez, Paula (2012). *Manual de prácticas y Reglamento Programa Académico de Trabajo Social*. Cali: Universidad del Valle.

Camelo, Aracely; Cifuentes Gil, Rosa María (2009). Aportes para la Fundamentación Metodológica en Trabajo Social. *Revista Colombiana de Trabajo Social*. 22, 75-107.

Carballada, Alfredo Juan Manuel (2007). Escuchar las Prácticas: *La supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social*. (1ª. Ed.). Buenos Aires: Espacio.

Carvajal, Arizaldo (Coord.) (2012). *Percepción de los(as) profesionales de campo (coordinadores(as) de práctica) sobre las prácticas de los/as estudiantes de trabajo social de la Universidad del Valle Cali, en el período 2009-2011*, Universidad del Valle. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Casas, María Graciela (2008). *Subjetividad y modo de intervención en el ejercicio profesional del Trabajo Social*. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Cruz, Alba Lucía (2011). ¿Qué se enseña y se aprende en una práctica de entrenamiento profesional en trabajo social? *Revista Prospectiva*, 16, pp.

De Lorenzo, Rafael. (2007). *Discapacidad, sistema de protección y Trabajo Social*. Madrid: Alianza.

Díaz Herraiz, Eduardo. (2008). Los ámbitos sociales del Trabajo Social. En Fernández, G. Tomas y Alemán, B. Carmen (Coords.). *Introducción al Trabajo Social*, 538 - 542. Madrid: Alianza.

Escalada, Mercedes, et al. (2001). *El diagnóstico social: proceso de conocimiento e intervención profesional*. Argentina: Espacio.

Estrada, Víctor Mario, et al. (1997). *Las Prácticas Universitarias Estudiantiles: Una estrategia para la modernización de la educación superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.

Fernández, Ana María (2007). *Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.

Fernández García, Tomas, y Alemán Bracho, Carmen (Coords.). (2008). Los ámbitos sociales del Trabajo Social. En Díaz Herraiz, Eduardo. *Introducción al Trabajo Social*, 538, 542. Madrid: Alianza.

Galeano, Claudia; Rosero, Ketty y Velásquez, Paula (2011). Reflexiones y retos de la práctica académica en Trabajo Social. *Revista Prospectiva*, 16, 131 - 160.

García Salord, Susana (1998). *Especificidad y rol en Trabajo Social: Curriculum – Saber – Formación*. Argentina: Lumen – Hvmánitas.

Giraldo, Carmen y Rincón, María T. (2005). Historia del Currículo de Trabajo Social de la Universidad del Valle, 1953-2003. En Torres, Liliana, et al. *Historia de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle 1953/2003: cincuenta años aportando al desarrollo de la región*. 35-80. Cali: Universidad del Valle.

González, Adriana. (2008). *Intervención del Trabajo Social en el Área de Salud*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate.

Kisnerman, Natalio (1976). *Servicio Social de Grupo*. Argentina: Hvmánitas.

Kisnerman, Natalio (1986). *Comunidad*. Argentina: Hvmánitas.

Kisnerman, Natalio (1998). *Pensar el Trabajo Social: Una introducción desde el construccionismo*. Buenos Aires: Lumen - Hvmánitas.

Lombana, María et al. (2010). *Las Percepciones de Los Diferentes Actores Vinculados a Las Practicas Profesionales del Programa de Trabajo Social de Uniminuto. Cuadernos de Investigación y Experiencias Sociales, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales Uniminuto*, Bogotá: Uniminuto.

Malacalza, Susana Leonor (2003). *Desde el Imaginario Social del Siglo XXI: Repensar el Trabajo Social*. (1ª ed.). Buenos Aires: Espacio.

Mastrangelo de De, Pamphilis, Rosa (2002). *Acerca del objeto de Trabajo Social*. Argentina: Lumen.

Meza, Miguel (2004). La supervisión personal de las prácticas de campo. En Tonon, Graciela; Robles, Claudio. *La Supervisión en Trabajo Social: cuestión profesional y cuestión académica*, 86-100. Buenos Aires: Espacio.

Peralta, María Inés y Rotandi, Gabriela (Coord). (2007). *Trabajo Social Prácticas Universitarias y Proyecto Profesional Crítico*. Argentina: Espacio.

Piotti, María L. (2007). Formación en el Trabajo Social Crítico Desde la Cuestión Latinoamericana. En Peralta, María Inés y Rotandi, Gabriela (Coord). *Trabajo Social Prácticas Universitarias y Proyecto Profesional Crítico*, 193-208. Argentina: Espacio.

Programa Institucional de Egresados y Prácticas Profesionales. *Manual de Procedimientos*. Universidad del Valle.

Ramírez, A. Martha Cecilia (1993). *Practica Académica: la acción como fuente de conocimiento*, Revista de la Facultad de Trabajo Social U.P.B, 10, 29 - 36.

Ramírez de Mingo, Isabel; Serrano, Carmen (1989). La práctica de campo medio de aprendizaje. *Cuadernos de Trabajo Social*. 2, 131-135.

Richmond, Mary E. (2005). *Diagnostico Social*. Madrid: Siglo XXI.

Sánchez, Luz Mary y Escobar, María Cenide. (2009). La Supervisión y los Procesos de Formación Profesional en Intervención Social. *Revista prospectiva*, 14, 25-47.

Shön, Donald (1992). *A la Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Suiza, Organización Mundial de la Salud (1969). *Segundo informe del Comité de Expertos N° 419*. Ginebra, Suiza: OMS.

Tonon, Graciela; Robles, Claudio; Meza, Miguel (2004). *La Supervisión en Trabajo Social: cuestión profesional y cuestión académica*. Buenos Aires: Espacio.

Universidad del Valle. *Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano: Misión y Visión*. En línea. Recuperado el 06 de abril de 2013, desde http://trabajosocial.univalle.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=27

Vargas, Luz (1994). *Sobre el concepto de Percepción*. *Revista Alteridades*, 8, 47–53. En línea. Recuperado el 12 de abril de 2013, desde <http://www.uamantropologia.info/alteridades/alt8-4-vargas.pdf>

Villa Sepúlveda, María E. (2009). Los imaginarios sociales. *Uni-Pluri/Versidad*, 3, 75 - 83.

Yañez Pereira, Víctor (2009). *Ensayos en torno al Trabajo Social*. (1ª. ed.). Buenos Aires: Espacio.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Baczko, Bronislaw (1991). *Los Imaginarios Sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. (2ª. Ed.). Buenos Aires: Nueva visión.

Baeza, Manuel Antonio (2004). *Imaginarios Sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.

Bermúdez, Claudia. (2006). Educación Acción y Trabajo Social. *Revista Prospectiva*, 11, 25 - 33.

Estrada, Víctor Mario (2011). Trabajo Social, Intervención en lo social y nuevos contextos. *Revista Prospectiva*. 16, 21-53.

Lara S, Francisco (2005). *El trabajador social y la ayuda psicosocial*. Málaga: Aljibe.

Molina, María Lorena (Coord.). (2004). *La cuestión Social y la formación profesional en Trabajo Social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana*. (1ª. Ed.). Buenos Aires: Espacio.

Rozas Pagaza, Margarita (Coord.). (2006). *La formación y la intervención profesional: hacia la construcción de proyectos ético políticos en Trabajo Social* (1ª. Ed.). Buenos Aires: Espacio.

ANEXOS

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

PROGRAMA ACADEMICO DE TRABAJO SOCIAL

**RELACIÓN QUE EXISTE ENTRE LOS IMAGINARIOS PREVIOS A LA PRÁCTICA
ACADÉMICA Y LAS PERCEPCIONES FRENTE A LA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA
ACADÉMICA QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL DE LA
UNIVERSIDAD DEL VALLE CALI, DURANTE EL PERIODO FEBRERO-DICIEMBRE
DEL 2012**

I. Caracterización del estudiante:

Nombre:

Edad:

Interés de Área de Actuación:

II. Caracterización de la institución:

Centro de práctica:

Área de práctica:

Tipo de Institución: Publica ____ Privada ____

Población que atiende el Centro de Práctica:

Servicios que presta el Centro de Práctica:

III. Preparación para la práctica Académica:

10. ¿Qué idea tenías frente a la exploración de centros de práctica?
11. ¿Cómo fue la experiencia de exploración de centros de práctica?
12. ¿Qué pensaste frente a los lineamientos normativos de la función como practicante?
13. ¿Cómo percibiste los lineamientos normativos de tu función como practicante?

IV. Vinculación a un Centro de Práctica

14. ¿Qué pensabas frente a seleccionar un centro de práctica? (remuneración económica)
15. ¿Cómo fue la selección del centro de práctica? (remuneración económica)
16. ¿Cómo creías que sería la inducción en el centro de práctica escogido?
17. ¿Cómo vivenciaste la inducción en el centro de práctica que escogiste?
18. ¿Qué imaginaste que tenías que realizar dentro de tu función como practicante en el centro de práctica escogido?
19. ¿Cómo sentiste que fueron tus funciones como practicante en el centro de práctica?
20. ¿Cómo pensaste que sería tu relación con el equipo interdisciplinario del centro de práctica?
21. ¿Cuál fue la impresión que te dejó haberte relacionado con el equipo interdisciplinario del centro de practica?
22. ¿Cómo imaginaste que sería la relación con la población que atiende el centro de práctica?
23. ¿Cómo fue la experiencia de relacionarte con la población que atiende el centro de práctica?
24. ¿Cómo creías que sería la relación con tu compañero o compañeros de práctica?
25. ¿Qué te pareció la relación con tu compañero o compañeros de práctica?

V. Proceso de práctica

26. ¿Qué ideas tenías frente a la realización de un diagnóstico dentro de tu proceso de práctica?

27. ¿Cómo fue la experiencia de realizar un diagnóstico?

28. ¿Qué imaginaste que comprendía la formulación de una propuesta de intervención para el centro de práctica?

29. ¿Cómo fue la experiencia de formulación de una propuesta de intervención para el centro de práctica?

30. ¿Cómo pensaste que desarrollarías tu propuesta de intervención? (gestión o asignación de recursos)

31. ¿Cómo fue el desarrollo de tu propuesta de intervención? (gestión o asignación de recursos)

32. ¿Qué idea tuviste frente a la metodología que utilizarías para desarrollar la propuesta de intervención? (técnicas)

33. ¿Cómo considera que fue la aplicación de la metodología dentro de la propuesta de intervención?

34. ¿Cómo pensaste que sería el momento de la evaluación de la propuesta de intervención?

35. ¿Cómo fue el momento de la evaluación de la propuesta de intervención? (población, institución, formación profesional)

VI. Seguimiento del Proceso de Práctica Académica

36. ¿Qué pensaste que sería el espacio de supervisión de práctica? (entrega de productos)

37. ¿Cómo sentiste el espacio de supervisión de práctica?

38. ¿Qué te imaginaste respecto a la designación del supervisor de la práctica?

39. ¿Cómo vivenciaste el momento de la designación del supervisor de practica?
40. ¿Cómo te imaginaste que sería la relación con el supervisor de práctica?
41. ¿Cómo consideras que fue la relación con el supervisor de práctica?
42. ¿Qué idea tuviste frente a la relación del supervisor con el centro de practica?
43. ¿Cómo considera la relación del supervisor con el centro de prácticas?
44. ¿Cómo te imaginaste la relación del supervisor con el coordinador de práctica?
45. ¿Cómo considera la relación del supervisor con el coordinador de práctica?
46. ¿Qué pensaste que sería el espacio de coordinación de practica?
47. ¿Cómo sentiste el espacio de coordinación de práctica? (entrega de productos)
48. ¿Qué te imaginaste respecto a la designación del coordinador de la práctica?
49. ¿Cómo vivenciaste el momento de la designación del coordinador de practica?
50. ¿Cómo te imaginaste que sería la relación con el coordinador de práctica?
51. ¿Cómo consideras que fue la relación con el coordinador de práctica?
52. ¿Qué idea tuviste frente a las reuniones interinstitucionales?
53. ¿Cómo sentiste el espacio de las reuniones interinstitucionales?

VII. Relación Teoría-Práctica

54. ¿Cómo imaginaste que el contenido de los cursos se relacionaría con la experiencia de práctica?
55. ¿Cómo consideras que el contenido de los cursos tuvo relación con la experiencia de práctica? (metodológicos, investigación)
56. ¿Cómo te imaginaste que el curso de integración metodológica se relacionaría con la experiencia de práctica?
57. ¿Cómo consideras que el curso de integración metodológica se relacionó con la experiencia de práctica?

58. ¿Cómo imaginaste que el contenido de los cursos de las electivas profesionales aportaría elementos para la experiencia de práctica?

59. ¿Cómo consideras que el contenido de los cursos de las electivas profesionales aportaron elementos a la experiencia de práctica?

VIII. Formación Académica:

60. ¿Qué opinión tiene frente a la formación académica en trabajo social en relación a la práctica académica?

61. ¿Qué piensa acerca de la estructura curricular de la escuela de trabajo social en relación a la práctica académica?

62. ¿Qué opinión tiene frente al contenido de los cursos en relación a la práctica académica?

63. ¿Qué opinión tiene sobre los aportes que hacen las electivas profesionales a la experiencia de práctica académica?

64. ¿Cómo consideras que el discurso de los docentes aporta elementos para el accionar de los estudiantes en la realización de la práctica académica?

65. ¿Cómo consideras que el discurso de los estudiantes aporta elementos para el accionar de los practicantes en la realización de la práctica académica?

66. ¿Cómo consideras que los espacios extracurriculares aportan elementos para el accionar de los estudiantes en relación a la práctica académica? (congresos, conferencias, foros, semilleros de investigación)

67. ¿Cómo consideras que el contexto universitario aporta elementos para el accionar de los estudiantes en relación a la práctica académica? (representación estudiantil, organización estudiantil, espacios de discusión estudiantil)