

Prácticas docentes en Trabajo Social: tensiones y desafíos de la formación profesional

Teaching practices in Social Work: tensions and challenges of professional training

Oscar Navarrete*
Camila Véliz**

Resumen: Este artículo, recoge los principales resultados de una investigación que se propuso conocer las prácticas docentes de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado (Chile), reconociendo las estrategias de enseñanza-aprendizaje, recursos pedagógicos y los aportes que los propios docentes visualizan sobre sus actividades curriculares. Desde una aproximación cualitativa, con alcance exploratorio y a través de un análisis de contenido categorial, fue posible construir tres líneas argumentativas de resultados: reflexiones sobre el quehacer docente y de la docencia universitaria, repertorios diversos de estrategias de enseñanza-aprendizaje y sobre la formación y actualización de conocimientos por parte de las y los docentes. Como principales conclusiones, es posible identificar que las prácticas docentes son una construcción compleja entre experiencias profesionales y conocimiento pedagógico. Tomando la premisa principal de que las estrategias de enseñanza-aprendizaje exceden el ámbito meramente didáctico, las y los docentes representan en sus prácticas el tránsito desde una formación centrada en los conocimientos, hacia una centrada en los aprendizajes, y, por tanto, éstos ya cuentan con una base importante de reflexión crítica para incorporar estrategias más acordes para la docencia en Trabajo Social.

Palabras clave: Prácticas docentes, estrategias de enseñanza-aprendizaje, formación en Trabajo Social, docencia universitaria.

Abstract: This paper collects the main results of a research that proposed to know the teaching practices of the Social Work undergraduate program of the Alberto Hurtado University (Chile), recognizing the teaching-learning strategies, pedagogical resources, and the contributions that the teachers themselves visualize about their curricular activities. From a qualitative approach, with an exploratory scope and through a categorical content analysis, it was possible to build three lines of argumentation of results: reflections on the teaching work and university teaching, various repertoires of teaching-learning strategies and on training and updating of knowledge by the teachers. As main conclusions, it is possible to identify that teaching practices are a complex construction between professional experiences and pedagogical knowledge. Taking the main premise that teaching-learning strategies go beyond the merely didactic field, teachers represent in their practices the transition from a training focused on knowledge, towards a training focused on learning,

* Magíster en Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile. Diplomado en Políticas Sociales: Desarrollo y Pobreza y Diplomado en Docencia Universitaria, Universidad Alberto Hurtado. Asistente Social, Licenciado en Trabajo Social, Universidad Católica del Maule. onavarre@uahurtado.cl

** Dra © en Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Magíster en Psicología, mención Psicología Comunitaria, Universidad de Chile. Diplomada en Docencia Universitaria, Universidad Alberto Hurtado. Diplomada en Metodologías Cualitativas de Investigación Psicosocial Universidad de Chile. Trabajadora Social, Licenciada en Trabajo Social Universidad Alberto Hurtado. cveliz@uahurtado.cl

and therefore, teachers already have an important basis for critical reflection to incorporate more consistent strategies for teaching Social Work.

Keywords: Teaching practices, Teaching/learning strategies, Social Work education, University teaching

Recibido: 3 septiembre 2020 Aceptado: 12 diciembre 2020

Introducción

Este artículo presenta los principales resultados de la investigación *“Reconociendo estrategias y prácticas de formación en Trabajo Social”*, realizada en el marco del Programa de Mejoramiento Institucional PMI-UAH 1501 “Formación Universitaria de Excelencia e Inclusiva” de la Universidad Alberto Hurtado.

En la primera parte se contextualiza describiendo los cambios en la educación universitaria dando pie a un escenario en donde se comienza a resignificar la relación docente-estudiante; el giro del proceso pedagógico hacia una formación centrada en los aprendizajes de las y los estudiantes. A partir de ello, se describen algunas orientaciones de las estrategias de enseñanza-aprendizaje desde el Trabajo Social, vinculada a la complejidad de los cambios sociales, y que por tanto exigen una actualización permanente, y se da cuenta de la metodología utilizada en la investigación junto a sus principales propósitos.

Por tanto, los objetivos que orientan esta investigación fueron: i) Describir las estrategias de enseñanza aprendizajes que utilizan los docentes el logro de los aprendizajes esperados de sus respectivas actividades curriculares; ii) Describir los recursos pedagógicos que los docentes consideran en el momento de planificación, realización y evaluación de sus clases; y iii) Describir los desafíos de la formación en docencia universitaria.

En un segundo momento, el artículo presenta las decisiones metodológicas para abordar el objeto de estudio, describiendo sus técnicas de producción de información y caracterización de los participantes. Finalmente, los resultados se orientan como respuesta a los objetivos específicos de la investigación, planteando las principales conclusiones y desafíos que deja esta investigación exploratoria.

Cambios en la educación universitaria en Chile

En el marco de las reformas en educación superior en Chile, una de las dimensiones que han estado dentro del debate público, son las transformaciones que ha conllevado el proceso de masificación, principalmente gatillada por las reformas de los años 80.

Desde esa década a la actualidad, hemos pasado desde un régimen de educación superior de elite, a uno altamente masificado y desregulado (Espinoza, 2017); y donde esta masificación ha traído consigo un aumento en las tasas de cobertura de educación superior, pero también se han abierto otras discusiones respecto, por ejemplo, a la transformación de la educación en un derecho público, a la preocupación por el tránsito entre educación media y superior, y la consiguiente adopción de estrategias adaptativas de las instituciones de educación superior para hacerse cargo de un nuevo perfil de estudiantes.

En este contexto, persisten las desigualdades entre los distintos niveles de la educación en nuestro país. En efecto, en un informe del PNUD sobre desigualdades sociales, se explicita que Chile posee un

sistema educativo altamente discriminador y segmentado (PNUD, 2017), y, por tanto, para poder hacerse cargo de estas desigualdades, no basta con mejorar el acceso, sino también, mejorar aquellas condiciones que permitan que las y los jóvenes desarrollen mejor su potencial en sus trayectorias formativas (Espinoza, 2017).

Con la masificación de la educación superior, la llegada de estudiantes cada vez más heterogéneos, y los marcos institucionales antes descritos, la pregunta por la calidad se torna aún más compleja. Zabalza (2007) señala que es bastante evidente que la búsqueda de dicha calidad está vinculada de manera importante con la revisión de las prácticas docentes. Se ha instalado la pregunta sobre el lugar de la docencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo vinculado a una reconsideración de la docencia en las universidades, en oposición a la orientación exclusivamente academicista, remarcando la calidad de la formación y promoviendo los cambios organizacionales en esa dirección (Gairín, 2012). Por otra parte, la docencia universitaria se ve enfrentada a una resignificación respecto del perfil del estudiante universitario, que ha perdido la uniformidad con la cual se trabajó por un largo tiempo, haciéndose más difícil de capturar dada su alta heterogeneidad respecto de las trayectorias personales y formativas de las y los estudiantes universitarios (Carli, 2007).

Esto ha producido un giro en la relación docente-estudiante en tanto las imágenes de autoridad sobre el docente universitario están siendo interpeladas por los mundos juveniles (Morandi, 2014). Según González (2010), es necesario dejar de pensar en una enseñanza centrada en el docente, en la memorización de contenidos y en evaluaciones tradicionales que fomentan la reproducción. Y con ello, es preciso transitar hacia una docencia universitaria centrada en el aprendizaje, que fomente la capacidad crítica y reflexiva, de indagación y solución de problemas, así como habilidades de colaboración y liderazgo.

Relevancia de las prácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Este paso de una formación centrada en la enseñanza hacia una formación centrada en los aprendizajes aparece como un escenario que hoy no deja lugar a dudas. Zabalza (2007) señala que en este nuevo espacio de formación se exige al docente una preocupación central en sus estudiantes, y, por tanto, le corresponde hacer todo lo posible para facilitar esos aprendizajes y vincularlos permanentemente con los contenidos y prácticas profesionales respectivas. Esta orientación implica, como puntos de partida: i) convertir el aprender en contenido y propósito de la propia enseñanza y aportación formativa que hacen los docentes; ii) pensar los contenidos no en sí mismos, sino desde la perspectiva de los estudiantes (apoyos, “traducciones”, dificultades, etc.); y iii) mejorar los conocimientos sobre el aprendizaje y sobre cómo aprenden los estudiantes (Zabalza, 2007). Esto es importante para conocer entonces cómo las prácticas docentes podrían incorporar los elementos antes señalados.

En este ejercicio, un elemento que creemos clave para la comprensión de las prácticas docentes es su dimensión histórica. La cual significa que a la hora de pensar su docencia los y las docentes recurren a su propia experiencia como estudiantes universitarios. Harland (2017) señala que éstos “Recuerdan a sus profesores de secundaria y de la universidad y saben lo que les benefició y también lo que no les ayudó. Estos conocimientos constituyen un modelo idealizado de enseñanza que puede ser un valioso punto de partida para aprender a enseñar” (p. 31). De acuerdo con lo planteado por el autor, los docentes, al evocar a sus propios profesores “recordaban cómo les habían enseñado y no qué les habían enseñado” (p.36). Entonces, la dimensión histórica, aquí planteada, se podría comprender en dos niveles; uno, que es pragmático porque le permite contextualizar la práctica docente, y otro, simbólico que visibiliza un horizonte al que se dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje y potenciales preguntas sobre el cómo aprenden las y los estudiantes, específicamente preguntas sobre su contexto y alcance.

Debido a lo anterior, para la investigación -que dio origen a este artículo- el foco ha sido explorar sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje que despliegan las y los docentes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado. A modo de contexto, el modelo pedagógico institucional (2016) apuesta por una síntesis que enfatiza estas estrategias, definiéndolas como: “acciones didácticas desarrolladas por el/la docente, orientadas al logro de los aprendizajes esperados de la actividad curricular, por parte de los/las estudiantes” (2016, p. 87).

Por ello, recogemos la idea de que las estrategias de enseñanza- aprendizaje serían una caja de herramientas que un docente pone a disposición de la planificación y ejercicio de su docencia, considerando que; hay una relación de interdependencia entre enseñanza y aprendizaje, el foco está en el aprendizaje de los estudiantes y en promover el interés por aprender (Dirección de Docencia UAH, 2013).

El tránsito hacia un modelo centrado en el aprendizaje ha traído consigo una transformación de los sistemas de evaluación que son propios de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Brown y Pickford (2013) afirman que, dado ese énfasis formativo, lo que se espera es que las y los estudiantes dominen no sólo contenidos teóricos, sino también que puedan transferir esos contenidos a situaciones reales. En este sentido, es fundamental que la evaluación esté alineada con el currículo, es decir, que las actividades de enseñanza y las de aprendizaje se enfoquen hacia un mismo objetivo. Esto remite a la importancia de que las y los docentes se hagan preguntas respecto de cómo las y los estudiantes pueden abordar mejor los contenidos, qué dificultades se les presentan y cuáles son los soportes que requieren para aprender de mejor manera, entre otros (Biggs, 2015, Zabalza, 2007).

Mirando las estrategias de enseñanza-aprendizaje desde el Trabajo Social

En esta investigación sobre docencia universitaria en Trabajo Social nos propusimos conocer las prácticas docentes de la carrera y, específicamente, en los sentidos y significados de la docencia universitaria, y de las prácticas que implementan los docentes para el cumplimiento de los propósitos de las actividades curriculares.

En el aprendizaje universitario, de acuerdo con lo planteado por Biggs (2015), el cuerpo académico prioriza el desarrollo del contenido de sus propias disciplinas, mientras que el dominio de la enseñanza es secundario. Este último conocimiento permite garantizar una enseñanza, donde si bien existe un cuerpo de conocimiento didáctico (proceso de enseñanza-aprendizaje), también juega un rol fundamental el aprendizaje y las mejoras que los propios académicos realizan en sus propias prácticas (Biggs, 2015).

El deseo de conocer las prácticas docentes en la carrera de Trabajo Social presente en este trabajo no tiene ánimos prescriptivos ni normativos sobre cómo debiera ser idealmente la formación disciplinar, sino reconocer los diferentes métodos y estrategias para ello. En este sentido, además, “merece la pena documentarse a este respecto y analizar el conocimiento ya alcanzado en relación con las estrategias de enseñanza más pertinentes al propio ámbito científico al que el docente pertenece” (Oviedo, 2012, p.14).

En síntesis, el propósito de conocer las prácticas docentes expresadas en estrategias de enseñanza-aprendizaje desde la experiencia de docentes de la carrera de Trabajo Social, resulta relevante porque permite configurar un escenario de formación que dé cuenta de los cambios sociales actuales, según Cruz (2013) “la formación de grado en Trabajo Social es definida como una práctica social cuya

organización curricular se configura en el marco de la complejidad de procesos sociales más generales que expresan hoy cambios estructurales, y exigen problematizar algunas categorías reconocidas como relativamente acabadas, resignificando la noción misma de currículum” (p.10).

La comprensión de los conceptos revisados precedentemente, no pretenden analizar en profundidad cada una de las dimensiones de las prácticas docentes que observamos, sino más bien para poner en evidencia que: i) las prácticas docentes en educación superior contienen en sí mismas la complejidad propia de una acción pedagógica de los otros niveles educativos; ii) que para abordar esa complejidad, las y los docentes requieren de una buena intuición que les permita vincular elementos contextuales y pedagógicos, como por ejemplo, la estructura del sistema educativo, las características de sus estudiantes, el tamaño de los cursos, el lugar de su actividad curricular dentro del plan de formación de la carrera, etc.; y iii) considerando lo anterior, las y los docentes requieren entonces construir, en el cotidiano de su quehacer, puentes de comunicación entre sus propios saberes disciplinares, y los conocimientos teórico-conceptuales de la pedagogía, adaptando permanentemente sus prácticas docentes, levantando evidencias, tomando decisiones pedagógicas en función del logro de los objetivos de aprendizaje de sus estudiantes.

Metodología

Dado que nos interesaba conocer las prácticas docentes-pedagógicas entendidas como la reflexión sobre nuestro quehacer, se optó por una metodología de tipo cualitativa (Flick, 2007) que permitió tener un alcance interpretativo de los discursos de los y las docentes de la carrera de Trabajo Social. Así mismo, trabajar desde lo cualitativo nos permitió reconstruir los significados y sentidos de la docencia y su vínculo con las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizan las y los docentes.

El alcance de esta investigación fue de carácter exploratorio-descriptivo, tal como se ha presentado en puntos anteriores, esta propuesta recoge elementos poco estudiados desde el Trabajo Social. En complemento al hecho que la docencia universitaria en Chile se ha ido configurando como un objeto de interés para distintas disciplinas.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas, para facilitar un diálogo a partir de la experiencia de los y las docentes. Ruiz (2003) lo plantea como la posibilidad de una inspección de primera mano. Se utilizó una pauta de preguntas abiertas, las conversaciones fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

Se invitó a participar a docentes que al menos hayan realizado tres versiones del mismo curso y que hayan realizado modificaciones programáticas a partir de su práctica docente. Ante ello, contamos con la participación de doce docentes de la carrera de características diversas (dictan clase en ciclo inicial y/o de profundización, profesores planta y colaboradores, trabajadores sociales y de otras disciplinas). Las entrevistas a los y las docentes tuvieron como objetivo facilitar el reconocimiento de prácticas y estrategias pedagógicas, considerando incidentes críticos que permitan ofrecer un espacio de reflexión de la experiencia acumulada en el ejercicio de la docencia.

En términos de resguardos éticos, la participación de los docentes fue de carácter voluntario, confidencial y anónimo. Para ello, se les pidió su autorización y firma de un consentimiento informado, donde se describió el tipo de participación, los riesgos y beneficios.

Los datos construidos a partir de las entrevistas fueron transcritos y analizados a partir de la propuesta de análisis categorial (Flick, 2007) desarrollando codificaciones temáticas de los contenidos para dar cumplimiento a nuestros objetivos.

Resultados

Tomando en consideración el marco teórico conceptual desde donde entendemos las prácticas docentes, los resultados de esta investigación fueron revisados como una construcción dinámica que describe más bien un proceso, que como hemos señalado es histórico, y que responde a la relación entre los elementos propios de la formación profesional en Trabajo Social, por una parte, y los elementos de la pedagogía universitaria, por la otra.

Dentro de los resultados de la investigación, nos enfocaremos en la premisa principal de que las estrategias de enseñanza-aprendizaje -en una lectura desde las prácticas pedagógicas- exceden el ámbito meramente didáctico. Para ello, y respondiendo a los 3 objetivos específicos señalados, elaboramos tres líneas argumentativas: las reflexiones sobre el quehacer docente y de la docencia universitaria; las estrategias de enseñanza-aprendizaje observadas por las y los docentes; y la formación y actualización de conocimientos por parte de las y los docentes.

1. Reflexiones sobre el quehacer docente y de la docencia universitaria

Un primer elemento que se pudo observar es la articulación que realizan las y los docentes entre los objetivos de sus cursos y el conocimiento que tienen respecto del proyecto académico de Trabajo Social de la UAH. A partir de ello, relevando la dimensión histórica de las prácticas docentes, realizan una lectura contextualizada (en su dimensión más simbólica). Por ejemplo, hay docentes que refieren como objetivos de cursos el carácter práctico, indicando que “la idea es hacerlo mucho más práctico y aplicado al contexto” (E3), lo que coincide con la percepción del proyecto formativo de Trabajo Social UAH que tienen, pues señalan como elemento diferenciador el “hacer un trabajo más aplicado y práctico” (E3).

En la misma línea histórica, pero ahora en su dimensión pragmática, tener claridad de los objetivos del curso, y conocer el proyecto académico en el cual están trabajando, les permite a las y los docentes diseñar y definir sus metodologías y recursos pedagógicos. Si bien lo señalado en el punto anterior es un ejemplo, todos los entrevistados coinciden en la importancia de conocer a sus estudiantes, y con ello refieren, por una parte, a conocer la “base” con la que afrontarán el curso y, por otro lado, los intereses del grupo para orientar la clase, y ello implica también saber “leer al grupo para construir actividades pedagógicas”, darse cuenta de los diferentes estilos de aprendizajes, como señala un entrevistado:

Yo creo que para nosotros es súper importante los perfiles que se han construido, creo que por una parte tener claro el horizonte hacia donde caminamos que es el perfil de egreso, pero también tener claro cuál es nuestro perfil de ingreso ha sido súper importante, porque es un perfil distinto a otras casas de estudio y creo que una de las diferencias es que lo podamos incluir en el proceso de formación (E5).

Dentro de las consideraciones que hacen las y los docentes sobre los distintos perfiles de los estudiantes y la importancia que tiene conocerlos para pensar el ejercicio de la docencia, se destacan que observan en las y los estudiantes una capacidad reflexiva crítica, un interés por el aprendizaje y una capacidad de comunicar lo que piensan. Y cómo estas características se constituyen en elementos motivadores del ejercicio de su docencia. Dos docentes los expresan de la siguiente forma:

Yo no he hecho clases en otras escuelas de Trabajo Social, he hecho clases en otras universidades, pero a otro tipo de alumnos, otras carreras, pero no en Trabajo Social, entonces no sé si se diferencian o no, pero lo que yo veo, es que son estudiantes muy participativos, muy reflexivos,

muy cuestionadores de todo, lo que me parece excelente. Los encuentro muy interesados en el aprendizaje y eso me motiva mucho, muy interesados en poder aprender (...) los más son los que están súper interesados en aprender, que cuestionan los conceptos, pero los cuestionan en buena no en “está todo malo”, hay una reflexión crítica. Yo creo que son chicos súper buenos los que hay acá, a mí me gusta mucho hacer clases acá (E6).

Yo creo que una de las cosas más visibles, es la capacidad de reflexión de los estudiantes. La formación teórica, de construir fenómeno en términos teóricos, la capacidad de comunicar lo que piensan. Obviamente que unos lo tienen más desarrollados que otros (E7).

2. Estrategias de enseñanza aprendizaje observadas por las y los docentes

Repertorios diversos de las estrategias de enseñanza aprendizaje

A partir de los discursos de los y las docentes fue posible categorizar en tres tipos de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Estas son:

- Estrategias experienciales-prácticas: que tienen por objetivo que los y las estudiantes “observen, apliquen, practiquen” los contenidos. Y que también favorezcan la integración de las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, articulándolos con experiencias prácticas del medio laboral y profesional.
- Estrategias participativas-reflexivas: que corresponden a instancias grupales en donde los y las estudiantes pueden desarrollar argumentos, posiciones y reflexiones sobre los contenidos del curso. Potenciando el desarrollo de habilidades de pensamiento complejos en los estudiantes, tales como: análisis, comprensión, reflexión, argumentación, análisis crítico, etc.
- Estrategias expositivas: que corresponden a una revisión teórico conceptual realizado principalmente en aula, con énfasis en el uso de la bibliografía. Si bien están pensadas desde el protagonismo del docente, requiere de la participación de las y los estudiantes, para ir desarrollando habilidades cognitivas para el análisis más complejo de los contenidos de clases.

Es importante señalar que estas estrategias se despliegan de forma complementaria en el ejercicio de la docencia. Los y las entrevistadas señalan que es importante identificar que una clase tiene distintos momentos y por ello se deben tener un repertorio variado de estrategias. Así también destacan que no son las mismas estrategias en las primeras clases del semestre como las finales en donde existe una dinámica de grupo y una vinculación mayor.

A su vez cada estrategia de enseñanza-aprendizaje tiene algunos recursos pedagógicos caracterizados por los y las docentes:

Tabla 1: Recursos pedagógicos identificados

	ESTRATEGIAS EXPOSITIVAS	ESTRATEGIAS PARTICIPATIVAS-REFLEXIVAS	ESTRATEGIAS EXPERIENCIALES PRÁCTICAS
RECURSOS PEDAGÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de PowerPoint - Uso de diagrama y/o mapas conceptuales - Clase magistral/seminarios temáticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de noticias y películas - Grupos de discusión - Tutorías - Debates - Ficha bibliográfica 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de casos - Ejercicios de implicación y observación - Trabajo de vinculación con comunidades role playing

Fuente: elaboración propia

En el cuadro anterior, también es posible identificar, para cada una de las estrategias identificadas, distintos énfasis desde la perspectiva de los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En las estrategias expositivas, el énfasis está puesto en el/la docente; en las estrategias participativas-reflexivas el énfasis está puesto en la relación docente-estudiante; y en las estrategias experienciales prácticas, se amplía la relación, ya que, si bien sigue teniendo preponderancia la relación docente-estudiante, se incorpora la mirada (externa), que permite vincular los aprendizajes con elementos prácticos del medio laboral y profesional.

Promover otras estrategias de enseñanza aprendizaje que no estén centradas en el profesor, requiere una preparación, planificación y manejo de contenidos por parte del o la docente que permita estimular el aprendizaje. Una de las entrevistadas señala:

Entonces, les aporéo con nuevos autores, pero eso significa leer mucho, mucho, mucho, tener concentración para eso, entonces dependiendo de la clase, todas las clases a mí me significan al menos dos o tres días antes poder ordenarla para la presentación. Yo te decía que no uso mucho PowerPoint, en general casi no lo uso (E4).

Frente a los resultados presentados es posible señalar que las estrategias que despliegan los y las docentes en general se relaciona con el número de estudiantes que tiene la cátedra, algunos manifiestan cierto grado de dificultad de realizar actividades fuera del aula, o de carácter participativo por el número de estudiantes que tienen los cursos. Sin embargo, otros docentes refieren que ello no debiese ser un impedimento para avanzar a estrategias participativas y reflexivas, y que es rol del docente adecuar dichas estrategias al número de estudiantes en clases.

Si bien, hay docentes que consideran que sus cursos son de carácter práctico, manifiestan que éstas tienen un primer momento teórico-expositivo, utilizando con frecuencia el “PowerPoint”, y posteriormente se realizan trabajos de análisis de caso de manera individual y en equipo con la finalidad de aplicar los contenidos antes revisados, revisión de documentales, videos, role playing, entre otros. Un docente lo ejemplifica de la siguiente forma:

Esa ha sido un poco la lógica de los temas que yo planteo en los cursos con los chiquillos, y ha tenido una buena recepción porque he tratado de romper lo clásico direccional, lo clásico de la

exposición, de lo expositivo, he tratado también de disminuir permanentemente los PPT, si bien estos como marcos referenciales, la pizarra también la ocupo bastante o el ejercicio de que entre todos colaboremos en construir la clase, la didáctica también ha sido un centro importante para mí, en cambio no solamente está el PPT, está lo típico, sino también hay otros como el juego que he incorporado, por ejemplo (E9).

Otros docentes refieren que, si bien sus clases son de carácter teórico, no recurren de manera habitual a las presentaciones visuales, sino emplean como metodología los mapas conceptuales (esquemas) trabajados en la pizarra, a partir de una co-construcción, que implica una reflexión y discusión del grupo curso.

Con ello, damos cuenta del carácter y uso articulado de las estrategias de enseñanza aprendizaje y los medios didácticos por parte los y las docentes. Resguardando así que en el ejercicio de su docencia no es posible tener planificaciones rígidas y prescriptivas, sino que se requiere la consideración de otros aspectos tales como: momento del semestre, vínculo entre profesores y estudiantes, situaciones externas que impactan en la participación de los y las estudiantes, entre otros.

Sobre las evaluaciones de los contenidos

Las y los docentes, al problematizar sobre sus prácticas, manifiestan su preocupación por cómo se desarrolla la evaluación de los contenidos, y aparece en reiteradas ocasiones como elemento relevante por parte de los y las docentes.

Una primera línea al respecto refiere a los discursos de los y las docentes respecto de que habría una tendencia a utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje de tipo participativas, al momento de observar el tipo de evaluaciones que se realizan, éstas no se condicen con una propuesta de carácter participativo, salvo una experiencia que ha dejado de aplicar instrumentos como controles bibliográficos o pruebas de contenidos. Esto es un elemento relevante para pensar la coherencia y consistencia interna de la planificación de un curso, pero también de la relación que los y las docentes pueden desarrollar con los y las estudiantes. Si la participación de estos últimos es limitada, y no se involucran en lo relativo a las evaluaciones de un curso, se podría persistir en una visión de la docencia centrada en el docente y no en el estudiante, quién tiene el poder de la evaluación es el o la docente, y esto podría generar que los vínculos construidos con los y las estudiantes pudieran verse afectados. Aquí se observa un desafío para la docencia universitaria que ya no es únicamente la preocupación por los contenidos y cómo éstos se transmiten o construyen, sino en el cómo puedo dar cuenta de los aprendizajes de los y las estudiantes, a esta preocupación también aluden Biggs (2015) y Zabalza (2007) cuando ponen el foco en que las y los docentes se hagan preguntas respecto de cómo mejorar los soportes para que las y los estudiantes puedan aprender de mejor manera.

De acuerdo con lo anterior y como segundo elemento, aparece como relevante el cómo los y las docentes observan en instrumentos como pautas y rúbricas de evaluación como recursos que permiten transparentar a los estudiantes qué y cómo se evaluará, y cómo es posible desde allí generar argumentos para la evaluación. Una docente lo expresa como: “hay algo que sí aprendí, que mientras más claro esté la pauta de evaluación para quien revisa, más claro tú puedes dar explicaciones a los estudiantes” (E4).

Ante la importancia que tienen las pautas y rúbricas de evaluación, se evidencia que estos son los recursos que más modificaciones han tenido en el tiempo, pues se han ido reconfigurando en virtud de los aprendizajes que han obtenido los docentes a lo largo del tiempo, es decir, con la experiencia docente. En términos generales, los cambios que se han observado en las evaluaciones han tenido que

ver con el trasfondo, de exigir menos memorizar conceptos para fomentar la aplicación, la formación de opinión.

Este recurso también fue relevado desde una perspectiva crítica por las y los docentes, donde se requiere una revisión permanente:

“La primera dificultad que yo vi fue que cuando uno comienza a trabajar con rúbrica hay ciertos elementos que no considera, por tanto, las únicas iniciales de estos cursos fue casi una imposición evaluativa, después ya aprendí con el tiempo que era importante dar a conocer la rúbrica antes de zanjarla con los estudiantes y ahí acordamos, acordamos qué es evaluativo, porque de repente hay puntos subjetivos en la evaluación de uno y me dicen “no esto es subjetivo por esto y lo otro”, entonces, ir objetivando la evaluación me ha permitido mostrar en conjunto” (E9).

3. Formación y actualización de conocimientos por parte de las y los docentes

Los y las docentes de la carrera, reconocen en el proyecto de formación de Trabajo Social UAH, una rigurosa preocupación por el ejercicio de la docencia. Se identifican elementos que les han permitido pensar sobre su ejercicio de formación, el lugar que ésta ocupa en relación con otros cursos de la carrera y cuáles son los aportes que proyectan para potenciar el perfil de egreso de los y las estudiantes. Esto ha sido posible por diferentes mecanismos que han estado a su disposición para evaluar, mejorar y modificar su docencia.

En las entrevistas realizadas, las y los docentes señalan la importancia seguir perfeccionando su quehacer docente, y en paralelo, poder ir conociendo mejor a las y los estudiantes, como un elemento importante a considerar en las mejoras de la formación. Esto releva el vínculo insoslayable entre las exigencias pedagógicas con foco en los aprendizajes, y los cambios que se han producido en el contexto de masificación, de tal manera que se hace relevante considerar el proceso, y los sujetos sociales (las y los estudiantes) que enfrentan dicho proceso de cambio social. Lo cual es posible observar en las siguientes citas:

“la actualización constante en cuanto a la formación, producciones, etc. Yo no entiendo la docencia sin la investigación, sin el quehacer, como la plasticidad en el fondo si eso no lo vuelco en los cursos, me parece que queda no malo, sino como falso, como artificial” (E5)

“más conocimiento de en qué están esos chicos, dónde se insertaron; yo siempre les pregunto en general como tenemos alumnos de 3ro, 4to, 5to, muchos me cuentan de sus prácticas, (...) me gustaría un poco más participar de esas instancias de saber dónde se insertan nuestros alumnos (E3)

“un desafío que hay y que observo con fuerza es el reconocimiento de los sujetos con los que estamos trabajando y esto es por deformación, pero el tema de reconocer” (E8)

Otro elemento que se observó en esta dimensión, relacionado también con conocer mejor a las y los estudiantes, es el lugar de la evaluación intermedia de los cursos y las orientaciones y apoyos del equipo directivo de la carrera.

A modo de contextualización, la evaluación intermedia es una instancia formativa, que se implementó hace siete años en la carrera, y que busca revisar los funcionamientos de los cursos durante el semestre académico. Corresponde a una instancia a la mitad del semestre, que cuenta con una pauta guía de tópicos y la intención es generar una conversación entre docentes y estudiantes. Todo docente debe considerar esta sesión de evaluación intermedia en la planificación de su curso.

A partir de las entrevistas fue posible observar la valoración positiva que tienen los y las docentes de la instancia de evaluación intermedia. Se constituye como una oportunidad de diálogo y conversación estudiantes-docente, característico de esta carrera en la Universidad, que permite identificar mejoras para “lo que queda” de semestre. Esto es muy relevante porque los y las estudiantes pueden observar qué tan vinculante son sus propuestas en el ejercicio de la docencia de sus profesores. Algunas citas de las entrevistas que dan cuenta de ello:

Una oportunidad para tener una conversación con los estudiantes del tipo cómo vamos (...) permite darles un feedback” (E2).

Si yo creo que necesitamos más espacios de diálogos con ellos, para eso, yo creo que se necesita más como para... porque claro, las evaluaciones intermedias, es un buen, yo me he dado cuenta acá en la universidad, no todas las carreras lo tienen y yo creo que eso es buenísimo (E8).

La evaluación intermedia, para mí es importante, la pongo en la planificación, lo tengo súper contemplada como la clase siete, entonces ahí tengo que tener ojo porque no alcanzo pasan muchas materias esa clase entonces por ejemplo la hago calzar con la retroalimentación de la prueba” (E6).

Conclusiones

A partir de los resultados presentados es posible responder al objetivo de conocer las prácticas docentes que se despliegan en la carrera de Trabajo Social UAH. En tanto, pudimos explorar sobre los sentidos de la docencia, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los recursos pedagógicos y sobre los factores que han influido para la realización de modificaciones en los cursos, según lo planteado por las y los docentes. Debido al carácter exploratorio de este estudio, fue posible identificar y caracterizar cada uno de los elementos antes mencionados, pero se constituye en un desafío el poder precisar la relación específica que éstos tienen con el “hacer docencia en Trabajo Social”.

Ahora bien, si pensamos que la formación de trabajadores sociales tiene como eje articulador la transformación social (una vinculación de elementos contextuales y pedagógicos), a través de la intervención e investigación social, resultará fundamental que las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se despliegan consideren la complejidad de lo social y la heterogeneidad de los sujetos y sus trayectorias formativas (Carli, 2007). Por tanto, reconocemos como valor el hecho de que en la carrera - en general-, no se utilizaría la clase magistral o centrada en el profesor. Y con ello, la noción de repertorios de estrategias nos permitiría abrir la discusión sin restringirse en marcos prescriptivos ni normativos del quehacer docente.

Pensar en las estrategias de enseñanza-aprendizaje como una caja de herramientas que se pone a disposición de los contextos permite relevar las diversidades que se ponen en juego. A través de ellas las y los docentes de la carrera intentan construir vínculos significativos entre sus conocimientos disciplinares los conocimientos teórico-conceptuales de la pedagogía. Sería algo así como una caja de herramientas que se problematiza y amplía a partir de la experiencia, de compartirla con pares, y con los y las estudiantes.

El conocimiento que las y los docentes pueden obtener de la información brindada por los estudiantes, fue relevada como una dimensión importante a la hora de pensar las mejoras y la actualización de conocimientos y en la revisión de sus propias prácticas docentes (Oviedo, 2012; Zabalza, 2007). En esta misma línea, las orientaciones pedagógicas entregadas tanto a nivel de universidad como de carrera contribuyen en la delimitación de los tipos de aprendizajes que orientan la formación de trabajadores sociales. Al tener esta claridad, disminuye la probabilidad de que las decisiones de las y los docentes no estén consignadas a un sistema de creencias de sentido común (Harland, 2017) más idealizado sobre lo

que se debe enseñar en la disciplina, y más bien se oriente a cómo contribuye lo que hacen en el marco del perfil de egreso de las y los estudiantes de la carrera.

En los resultados de la investigación, es posible percibir que las y los docentes, en los repertorios recogidos sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje y recursos pedagógicos, y el reconocimiento que realizan de la capacidad crítica de las y los estudiantes de algún u otro modo, representan el tránsito desde una práctica docente centrada en los conocimientos, hacia una centrada en los aprendizajes (Biggs, 2015).

En términos de desafíos, las articulaciones entre la toma de decisiones de las prácticas docentes y el logro de los resultados deben ser observados con mayor detención ya que si bien se logró constatar que las y los docentes levantan evidencias en su quehacer, no necesariamente están considerados los tiempos ni los canales a través de los cuales estas evidencias se transforman en conocimientos sobre su propio quehacer docente. Este es precisamente uno de los desafíos que se plantean desde la orientación a los aprendizajes: mejorar los conocimientos sobre el aprendizaje y sobre cómo aprenden las y los estudiantes (Zabalza, 2007).

Finalmente, y como hemos mencionado, caracterizar las prácticas docentes es una construcción compleja de elementos pedagógicos y experiencias profesionales, ante lo cual también surgen nuevos temas y preguntas de investigación. Una de las posibilidades es poder remirar las relaciones entre estudiantes y docentes puede contribuir a conocer mejor las brechas de aprendizaje existentes en el cotidiano del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, y con lo que se ha señalado, no basta con tener un conocimiento de las y los estudiantes en cuanto sujetos sociales, sino también, avanzar en las decisiones de seguimiento (acompañamiento) de esos sujetos en términos de su avance en el logro de los objetivos formativos esperados, y las consiguientes estrategias de enseñanza-aprendizaje requeridas particularmente para las y los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biggs, J. (2015) *Calidad del aprendizaje universitario*. Ediciones Narcea S.A. de ediciones. Colección Universities. Madrid, España.
- Brown, S., Pickford, R. (2013) *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Ediciones Narcea S.A. de ediciones. Madrid, España.
- Carli, S. (2007) *La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente*. Avances del proyecto de investigación “Los procesos intergeneracionales de transmisión de la cultura en la segunda mitad del siglo XX en la Argentina. Educación y consumos culturales”. Programación UBACYT 2004-2007. Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales. Disponible en <http://jovenesenmovimiento.celaju.net/wp-content/uploads/2012/09/ARG-03.pdf>
- Cometta, A. (2001) *La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿Qué conocimiento? ¿Qué didáctica?* *Fundamentos en Humanidades*, 1 (3), 79 – 108.
- Cruz, V. (2013) *Las prácticas de formación profesional en Trabajo Social un dispositivo de interpelación pedagógica*. Trabajo Final Integrado Especialización Docencia Universitaria, Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- Dirección de Docencia Universidad Alberto Hurtado (2013) *Acompañamiento curricular a carreras de pregrado*. Material de uso interno.
- Espinoza, O. (2017) *Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado*. *Universidades*, 74, 7-30.

- Flick, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Editorial Morata. Madrid, España.
- Gairín, J. (2012) La transformación de la universidad. En: De la Herrán y Paredes [coords.] *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Harland, T. (2017) *Enseñanza universitaria: una guía introductoria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Oviedo, P. (2012) Investigar para innovar la docencia. En Oviedo, P. y Goyes, A (comp.). *Innovar la enseñanza. Estrategias derivadas de la investigación*. Bogotá: Universidad de la Salle / Kimpres.
- PNUD (2017) *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo/ Uqvar Editores.
- Ruíz, J. (2003) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Universidad Alberto Hurtado (2016) *Proyecto formativo y modelo pedagógico*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Zabalza, M. (2007) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.