



Pertinencia de las reflexiones del CONETS en la propuesta formativa de Trabajo Social de la Universidad Católica de Oriente

The pertinence of the reflections of CONETS in the formative proposal of Social Work at Universidad Católica de Oriente

Carlos Andrés García Builes y Luz Adriana López Agudelo

Universidad Católica de Oriente (Colombia)

Resumen: La investigación analizó la propuesta formativa de trabajo social de la Universidad Católica de Oriente (UCO), tomando como referente el documento del Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (CONETS) “Reflexiones para actualizar los lineamientos de los currículos de Trabajo Social”. Se usó una metodología cualitativa, de tipo descriptivo, con enfoque hermenéutico, entrevistas semiestructuradas a tres docentes del programa de trabajo social, grupo focal con seis estudiantes que habían cursado al menos el 75% del plan de estudios, y método de análisis temático. Esta entrega da cuenta de dos de las ocho categorías de análisis propuestas por el documento del CONETS: prácticas académicas y sentido de la investigación. Los resultados muestran que, desde el reciente desarrollo de los procesos de práctica profesional e investigación, el programa de trabajo social ha tenido múltiples y significativos avances, tiene un inventario de necesidades, y ha recogido algunas propuestas de mejora. Así, ha logrado niveles diferenciales de pertinencia académica, contextual y formativa de acuerdo con lo planteado por el CONETS.

Palabras clave: Trabajo Social, Propuesta formativa, Pertinencia, Prácticas profesionales, Investigación.

Abstract: The present study scrutinizes the proposal for the Social Work program at the Universidad Católica de Oriente, with reference to the "Reflections for updating the curriculum's guidelines for social work" outlined by the National Council for Education on Social Work (CONETS). Based on a qualitative methodology of descriptive nature with a hermeneutical focus; the research conducted semi-structured interviews with three professors from the program; engaged a core group of six students who had completed at least 75% of the syllabus and employed thematic analysis methods. This submission addresses two of the eight analytical categories delineated in the CONETS document, "Prácticas académicas y sentido de la investigación" (study service and the sense of research). The findings elucidate that the Social Work program has made significant strides in recent years in fostering the integration of study service and research processes. Moreover, the program has identified a range of needs and compiled proposals for enhancement. Consequently, it has attained a distinguished level of academic relevance, contextual appropriateness, and formative quality, aligning with the standards set forth by CONETS.

Keywords: Social Work, Formative Proposal, Pertinence, Study Service and Research.

Recibido: 15/03/2024 Revisado: 16/03/2024 Aceptado: 19/03/2024 Publicado: 22/04/2024

Referencia normalizada: García Builes, C.A. y López Agudelo, L.A. (2024). Pertinencia de las reflexiones del CONETS en la propuesta formativa de Trabajo Social de la Universidad Católica de Oriente. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 22, 143-180. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2024.0016>

Correspondencia: Luz Adriana López Agudelo, Trabajo Social, Universidad Católica de Oriente (Colombia). Correo electrónico: adrylopez8@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

La formación en Trabajo Social puede ser analizada desde múltiples perspectivas. Habrá quienes traten de encontrar e integrar en ella los elementos que la hacen disciplina. Otros estarán interesados en que los elementos temáticos sean claros y consistentes entre sí. También podría haber algunos que vean en ella un proyecto ético-político como rasgo característico de su momento histórico. Incluso habrá lugar para buscar en ella los elementos que reflejan el entramado que la hace posible y la condiciona. El análisis dependerá de la perspectiva de quien lo realice y de los elementos en que este enfatice. Esto no implica esencialmente abordajes fragmentarios.

Probablemente esto último tampoco sea posible. En esta ocasión, y siguiendo a Cifuentes (2003), quien establece la contextual como una de las dimensiones del Trabajo Social, el análisis girará en torno a la pertinencia de la formación en Trabajo Social, en el contexto del Oriente Antioqueño, en la Universidad Católica de Oriente, y con base en las reflexiones establecidas por el Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (CONETS).

En la literatura consultada, la formación en Trabajo Social tiene dos orientaciones. Una que indaga por lineamientos y análisis de estándares que posicionen la dimensión crítica de la formación (Roa, 2019; Beck, 2019), o que reflejen aspectos particulares de los problemas sociales (Quindemil Torrijo, et al., 2020). Otra que posiciona la preocupación por los contenidos de los planes de estudios. Incliniéndose especialmente hacia temas psiquiátricos (Sherwood, 2019), religiosos y espirituales (Kvarfordt, et al., 2018), didácticos para poblaciones como la indígena (Bennett, et al., 2018), de derechos humanos (Reynaert, et al., 2019), de promoción del empleo (Alpaslan, 2019), de proyección hacia empresas sociales, (Shier y Van-Du, 2018), de la definición internacional (Van Gunst, 2019) y de tendencias teóricas modernas (Souza Lemus, 2020). Aunque esto es así, también se encuentra indagaciones apenas desarrolladas como la importancia del posicionamiento académico de las reflexiones y publicaciones de los estudiantes de Trabajo Social (Ávila Merchan y Vásquez Aristizábal, 2022).

Así, se ve una orientación hacia la regulación y el control de la formación, por un lado, y una orientación hacia los contenidos curriculares, por otro. Sin detrimento de aspectos de interés que van emergiendo. El interés por el aspecto curricular quizá responda en mayor o menor medida a lineamientos institucionales o legales; es probable que también responda a las demandas que los contextos les realizan a las unidades académicas o directamente al Trabajo Social. Sea como fuere, lo que se perfila aquí es la idea de que la formación refleje las necesidades del momento y del lugar donde se desarrolla. En torno a lo dicho en este párrafo, hay experiencias concretas que se puede comentar.

El Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (CONETS), cuya misión es mejorar la calidad de la formación del Trabajo Social colombiano, comenzó el proceso colectivo de actualización de los lineamientos básicos para todos los programas de Trabajo Social en el país, luego de que su última versión data del año 1.999 (Muñoz et al., 2020).

Esto convierte dichos lineamientos en objeto de reflexión, ya que se reconoce la necesidad de analizar profundamente el tema, desde una visión holística, responsable y consciente, recogiendo así elementos para pensar la calidad de la formación, teniendo presentes las lógicas contextuales actuales y las controversias generadas frente a ello en “escenarios nacionales y latinoamericanos, como base para revisar críticamente nuestros actuales currículos; debatir y concertar fundamentos para el diseño, gestión y evaluación de los procesos de formación de pregrado en el país” (Muñoz et al., 2020, p. 13). Como es de esperarse, esta intencionalidad del CONETS le interesa al programa de Trabajo Social de la Universidad Católica de Oriente (UCO), a quien le fue otorgado el registro calificado por parte del Ministerio de Educación Nacional, por medio de la Resolución 26741 de 29 de noviembre de 2017, y quien hace parte de la Facultad de Ciencias Sociales.

Su plan de estudios consta de 55 asignaturas, repartidas en 8 semestres académicos, que representan un total de 141 créditos, que admite estudiantes semestralmente, y que tiene una modalidad presencial (Universidad Católica de Oriente, 2017). A la fecha, el programa cuenta con 58 estudiantes matriculados y con 12 egresadas (Sistema de información UCO). Esta reflexión tiene todo el sentido para el Programa, ya que se encuentra en proceso de autoevaluación, con fines de renovación de registro calificado.

Como objetivo formativo, el programa de Trabajo Social de la UCO persigue el siguiente:

Formar profesionales con postura dialógica, reflexiva y crítica que le permita reconocer e interpretar las condiciones estructurales y coyunturales de las diversas realidades individuales, grupales, comunitarias y territoriales; con capacidad de intervención integradora, de mediación y arbitraje, asesoría y acompañamiento, en el contexto social e histórico con visión de innovación (Comité de Currículo, 2017, p. 3).

De esta manera, se busca potenciar en los estudiantes habilidades concordantes con las particularidades territoriales, entre las cuales se resalta la diversidad poblacional y las dinámicas del contexto.

El logro del objetivo mencionado no es posible únicamente por medio de procesos administrativos, regulatorios, o de diversificación temática como se ha establecido en la literatura revisada. Alcanzarlo involucra, además, análisis y reflexiones como las que el CONETS ha venido desarrollando. Actividades estas que aportan categorías que están descritas en el documento *Reflexiones para actualizar los lineamientos, de los currículos de Trabajo Social, Colombia, 2020*, que es posible rastrear en el programa de Trabajo Social de la UCO, y que conforman un marco de indagación en posibles ejercicios investigativos.

Es así que este artículo pretende analizar la pertinencia de las categorías propuestas por el CONETS en la formación en Trabajo Social de la UCO; por lo anterior, la pregunta de investigación está enfocada en identificar ¿Qué relación se puede establecer entre la propuesta formativa de Trabajo Social de la UCO y las categorías que el CONETS debate en el documento *Reflexiones de base para concertar los lineamientos curriculares de los programas de Trabajo Social en Colombia?*

2. MARCO TEÓRICO

El estudio está fundamentado en las siguientes categorías teóricas: formación, educación superior, Trabajo Social y currículo. Según la Real Academia de la Lengua (RAE, 2021), el término formación quiere decir “Dar forma a algo”, preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas”. El término viene de la raíz latina «*formatio*», que significa formar algo, y esta acepción orienta la formación en el marco de los procesos educativos y se alinea con Hegel (citado en Ríos Acevedo, 2010) para quien el hombre no es por naturaleza lo que debería ser, sino que va siendo progresivamente en un proceso de formación. Ya en Protágoras y Sócrates (Citados en Quiñonez-Ortiz, 2020) había una concepción de la formación asociada no solo a la enseñanza de contenidos, sino también y muy especialmente, a la forja de la mentalidad del ciudadano, y con esta la preparación de la conquista del éxito político.

De acuerdo con Ríos Acevedo (2010), Gadamer plantea la centralidad de la idea de formación en el siglo XVIII. El autor indica que el padre del término es Herder, mismo que propuso reemplazar el perfeccionamiento por medio de la ilustración con la nueva categoría de formación, una que busca ascender a la humanidad y distanciarse de la idea de formación natural. Esta perspectiva vincula a la formación con el concepto de cultura, e implica un moldeamiento o canalización de las disposiciones y capacidades que la humanidad alberga naturalmente.

En cuanto a la responsabilidad que se tiene consigo mismo, es evidente que la formación involucra, en primera instancia, una elección individual y luego se externaliza cuando se apropian los elementos de la cultura y los medios existentes para dar forma a la conciencia humana. Ríos Acevedo (2010), adicionalmente, aprecia en Von Humbolt la forma como distingue entre cultura y formación, la cual radicaría en que esta ya no significa cultura en el sentido de desarrollar disposiciones y capacidades innatas, pues desde su perspectiva la formación no es un producto u objeto, sino un proceso sostenido y gradual a través del que se va definiendo los “contornos” particulares de cada individuo.

Así, se podría decir, ya sea por su sentido o por su fundamentación, que el carácter de la formación es más amplio, filosófico e integral en comparación con otros conceptos. En su amplitud el concepto incluye el nivel profesional, y en el contexto en que se desarrolla esta investigación, se conoce como educación superior.

Desde un punto de vista institucional, la UNESCO ha analizado ampliamente el proceso que ha desarrollado la Educación Superior, en especial, en América Latina y el Caribe. A partir de ahí invita a reconceptualizar la educación no solo como un bien público, también como un bien común. Así es que se puede valorar problemáticas relevantes de la educación superior que, como lo indican Licandro y Yepes (2018), involucran asumir una perspectiva de bien común que tiene en cuenta aspectos como: el acceso y la permanencia en condiciones en mejores condiciones para todos, además de la calidad, la pertinencia de la oferta profesional, el sentido de la formación humanística, y la integración social.

Desde la mirada de la UNESCO, y en su apuesta por considerar la educación como un bien común, la visión humanista es transversal, pues permite emprender la dignificación, y la ampliación de capacidades para lograr el bienestar de las personas, como fin último de la educación de este siglo. Esta visión involucra un conjunto de principios éticos universales que, de acuerdo con este organismo, se espera que beneficien a todos. De esta manera, adoptar la perspectiva de bien común desde la visión humanista de la educación lleva a asumir que, al margen de su naturaleza pública o privada, realice los derechos fundamentales de todos (UNESCO, 2015). Esto hace que la educación superior trascienda del utilitarismo a la promoción de valores y virtudes como el sentido de la justicia y la solidaridad. Dichos valores y virtudes, al lado de los saberes de tipo técnico y disciplinario, no son exclusivos de la educación superior, estos se adquirieren a lo largo de todo el proceso formativo, solo que en la educación superior la intencionalidad es la adquisición de competencias en un campo de saber especializado (Escobar Pinzón, 2022).

En el marco normativo colombiano, la Ley 30 de 1992 organiza el servicio público de Educación Superior. En el artículo 1 de esta ley se define la educación superior como:

Un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional (Artículo 1).

De esta manera, la educación es un derecho humano y un deber social fundamental, democrático, gratuito y obligatorio, cuya finalidad es la movilización del individuo hacia el logro de un grado cada vez más alto de libertad, consciencia y responsabilidad para tomar decisiones relacionadas consigo y con los demás (Julca Meza, 2012).

Con estos propósitos, se tiene, entonces, diversas instituciones de educación superior que incluyen las universitarias, las técnicas y las tecnológicas, las cuales, a su vez, pueden ser públicas, privadas o de economía solidaria (Ley 30, 1992). Bajo estas premisas, la educación superior integra el continuo formativo característico de las sociedades actuales, mismas que, como rasgo característico, también formalizan y regulan la educación superior para garantizar el cumplimiento de los objetivos de los diversos campos del saber. Como ejemplo de ese catálogo de campos de saber se encuentra el Trabajo Social. Del Trabajo Social, de acuerdo con la época o de las apuestas, se puede tener diversas definiciones. Aquí se ofrece algunas que darán una idea de esto, y de en qué consiste este programa académico universitario.

Se empieza con la alusión que hace la Ley 53 de 1977, la cual, entre otras cosas, asume que el Trabajo Social es una profesión, y establece que para su ejercicio se requiere acreditar la condición de egresado de una institución de educación superior y la inscripción ante el Consejo Nacional de Trabajo Social.

Por su parte, el artículo 4° del Código de ética de los Trabajadores Sociales en Colombia (2019), define el Trabajo Social como:

Una profesión-disciplina constitutiva de las ciencias sociales, que se desarrolla en el ámbito de las interacciones entre los sujetos, las instituciones, las organizaciones sociales y el Estado, de manera dialógica y crítica. Comparta referentes de intervención que se constituyen en el eje que estructura el ejercicio profesional, confiriéndole un sentido social y político para potenciar procesos de transformación social. (p.19)

Pensar el Trabajo Social implica reconocer sus dimensiones (ontológica, epistemológica, axiológica y práctica), conectadas sinérgicamente e interrelacionadas complejamente con el contexto histórico, social y político. El ser del Trabajo Social configura, por una parte, el reconocimiento del “otro” y de “los otros” como sujetos sociales y políticos capaces de transformar realidades sociales en los procesos de formación, participación, movilización y acción colectiva; y, por otra parte, el reconocimiento de las condiciones estructurales y coyunturales de las realidades sociales en las que los mismos sujetos, las organizaciones, las instituciones y el Estado se desenvuelven cotidianamente (Consejo Nacional de Trabajo Social, 2019, pp. 18-19).

La recién mencionada definición perfila el protagonismo que tienen los sujetos en la construcción de su realidad y en la significación del entorno en el que se desenvuelven; adicionalmente, dicha definición involucra múltiples elementos imprescindibles en la construcción del tejido social, tales como las personas, la institucionalidad, los grupos organizados y el Estado.

Asimismo, la Federación Internacional de Trabajadores Sociales FITS, de la mano de la Asamblea General de la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social AIETS, propone la siguiente definición global:

El Trabajo Social es una profesión basada en la práctica, y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social y el empoderamiento y la liberación de las personas. Los principios de justicia social, derechos humanos, responsabilidad colectiva y respeto por la diversidad son fundamentales para el Trabajo Social. Respaldo por las teorías del Trabajo Social, las ciencias sociales, las humanidades y el conocimiento indígena, el Trabajo Social involucra a las personas y las estructuras para abordar los desafíos de la vida y mejorar el bienestar (Federación Internacional de Trabajadores Sociales, s.f, párr. 1).

Así, entonces, la FITS reconoce tanto la dimensión profesional como la disciplinaria del Trabajo Social, lo que reivindica para este no solo la tradicional inclinación al hacer, sino también los factores de diversa índole como la cultura, la economía, la historia, la política, la teoría, y lo ambiental, que están involucrados en el cambio social y el desarrollo humano.

De manera alternativa, el Consejo Federal de Servicio Social (2011) plantea que:

El/la Trabajador/a Social [...] actúa en el ámbito de las relaciones entre sujetos sociales y entre estos y el Estado. Desarrolla un conjunto de acciones de carácter socioeducativo, que inciden en la reproducción material y social de la vida, con individuos, grupos, familias, comunidades y movimientos sociales, en una perspectiva de transformación social. Estas acciones procuran: fortalecer la autonomía, la participación y el ejercicio de la ciudadanía; capacitar, movilizar y organizar a los sujetos, individual y colectivamente, garantizando el acceso a bienes y servicios sociales; la defensa de los derechos humanos; la salvaguarda de las condiciones socio ambientales de existencia; la efectivización de los ideales de la democracia y el respeto a la diversidad humana [...] (párr. 8).

De las anteriores definiciones, se deduce que el Trabajo Social apuesta por el reconocimiento y la garantía de los derechos, busca favorecer la justicia, involucra acciones colectivas, y entiende lo colectivo y el cambio social como temas cuya responsabilidad es compartida por distintos actores.

Ahora bien, en su calidad de programa profesional, el Trabajo Social está sometido a los requisitos legales y académicos estipulados por los entes competentes y las instituciones de educación superior. Dentro de este marco se hace pertinente no solo reconocer algunas definiciones que frente a la profesión o disciplina existen, sino también la forma como la formación se estructura, orienta y fundamenta. Esto lleva a abordar definiciones de los conceptos de plan de estudios y currículo.

Parece sencillo definir el concepto de plan de estudios. El diccionario de la RAE ofrece, en sentido estricto, una definición. El ejercicio se complica al comparar dicha única definición tanto con la que el mismo diccionario ofrece como la que algunos autores desarrollan sobre el término currículo. Como resultado se obtiene una idea que da la impresión de que ambos términos son lo mismo, o de que el uno está incluido en el otro: plan de estudios en currículo. Véase a continuación cómo es esto. Según la RAE (2021), un plan de estudios se refiere al “Conjunto de enseñanzas y prácticas que, con determinada disposición, han de cursarse para cumplir un ciclo de estudios u obtener un título”.

En palabras de Martínez y colaboradores (2003) el término currículo tiene valor teórico y valor técnico. Los autores consideran que el currículo es similar a una innovación tecnológica, una con mucha relevancia en el concierto de las tecnologías humanas. Para ellos, el currículo es tanto un avance tecnológico como un aspecto característico del campo de la educación, ya que “Se trata de una tecnología de la instrucción, del adiestramiento, del *training*” (p. 27).

Más allá de su carácter de tecnología educativa, el currículo tiene vínculos con uno de los procesos más profundos y sistemáticos de la sociedad: la racionalización. Esta, en palabras de Weber (citado en López, 2005), consiste en la toma de conciencia de tres posibilidades. La primera, de que la humanidad es dueña de su destino. La segunda, es la de formular y concretar dicho destino. La tercera es la posibilidad de definición y movilización de los medios requeridos para lograr este propósito.

Así, desde mediados del siglo XX, con el florecimiento del discurso sobre el desarrollo y la planificación, promovido por el presidente Truman de EE.UU., y con el pretendido alcance global del mismo, cambió la manera como se concebía la educación. La nueva forma de pensar ubicaba en el centro la planificación educativa, vista como la garantía del logro de objetivos directamente educativos e indirectamente económicos. Y para esto sería de mucha utilidad el currículo. Así, como lo plantea Martínez et al. (2003), en el periodo comprendido entre 1940 y 1950 del siglo XX, los sistemas educativos de Latinoamérica experimentaron profundas transformaciones, grandes cambios que el currículo instrumentalizó por haber heredado la nueva ideología del desarrollo y la planificación de los llamados países industrializados (de los que Estados Unidos forma parte).

La idea consistía en que Latinoamérica lograra modernizarse e industrializarse a través de la planificación y preparación para la economía, propósitos que sería más fácil alcanzar con ayuda del currículo o, parafraseando a Martínez et al. (2003), elaborando un diseño que permitiera definir las opciones ocupacionales a las que la población podría aspirar en el nuevo contexto de industrialización, teniendo en cuenta la división del trabajo.

De acuerdo con lo anterior, la educación permitiría el aprendizaje de conceptos y teorías por parte de los estudiantes, y la aplicación de dichos conceptos a situaciones concretas. Por extensión, los docentes deberían definir los medios que les posibilitasen enseñar lo que se esperaba que los estudiantes aprendieran y aplicaran. Para apoyar este planteamiento, Posner (1998) señaló que el currículo establece los contenidos u objetivos que se requiere que los estudiantes demuestren. De manera complementaria, hay quienes declaran que el currículo tiene un carácter más operativo o didáctico, de esta manera dichas formas de concebir el currículo se pueden catalogar como una orientada a los objetivos educativos, y la otra más relacionada con los dispositivos que el docente usa para favorecer el proceso de aprendizaje.

Con el deseo de ampliar esta cuestión, a continuación se ofrece otra visión del currículo. Esta, además de los objetivos y la didáctica, involucra la comunicación y el contexto. En palabras de Steinhouse (2003), el currículo constituye la forma en que se comunica al público de manera accesible la concreción de una propuesta formativa, con el fin de que este conozca, además de los fines y los medios de la educación, el contexto institucional donde esta se desarrolla.

3. METODOLOGÍA

Podría llegar a pensarse que este estudio, al basarse en el documento del CONETS mencionado, consiste ya sea en una evaluación o una comparación. No es lo primero porque el documento no es una escala ni una lista de chequeo que ayuda a determinar el grado de cumplimiento de un parámetro. No es lo segundo debido a que no busca establecer diferencias y semejanzas. Al contrario, este estudio busca ver la forma que adoptan las categorías propuestas por el CONETS en un programa formativo concreto y en un contexto específico, a saber: el programa de Trabajo Social de la UCO en el Oriente Antioqueño.

Si se tiene en cuenta la complejidad, dinamismo y particularidad de la propuesta formativa en Trabajo Social de la UCO, se entiende que para analizarla se requería un acercamiento a sus procesos, sujetos y perspectivas. Esto hizo que se obtuviera una información variable y, en algunos casos, con alta carga subjetiva. El método cualitativo fue de mucha ayuda en la forma de acercarse, obtener e interpretar los datos.

El carácter sociohistórico de la propuesta formativa de Trabajo Social de la UCO implica la necesidad de ubicar diversos elementos que integrados constituyen su realidad. Así, las experiencias, saberes, expectativas y significados de sujetos concretos tienen un lugar en el proceso, y dicho lugar se reconoce a través de una perspectiva como la que ofrece el enfoque hermenéutico.

El estudio contó con nueve (9) participantes: tres docentes y seis estudiantes. De los veintiun (21) docentes con que contaba el programa para ese momento, solo seis cumplían con los tres criterios de inclusión establecidos: ser profesionales en trabajo social o de las ciencias sociales, ser docentes del programa en alguna modalidad de contratación desde que este inició, y participar voluntariamente en el estudio. De esos seis dos no participaron porque son los autores de esta investigación y una tercera no aceptó participar; así, solo aceptaron tres: dos trabajadoras sociales y una socióloga. En cuanto a los estudiantes, de los 58 con que el programa contaba al momento de llevar a cabo el trabajo de campo, solo doce cumplían con el criterio de haber cursado el 75% del plan de estudios y de ellos solo estos seis aceptaron voluntariamente participar del estudio.

Las técnicas de recolección de información implementadas fueron: entrevista semiestructurada con los docentes y grupo focal con los estudiantes. El instrumento para cada una de ellas fue la guía de entrevista. Su construcción se basó en categorías aportadas por el documento del CONETS, y su uso permitió acceder a información sobre otras categorías pertinentes para el estudio. Es importante señalar que se llevó a cabo análisis temático de los datos recolectados.

Cabe resaltar que el presente estudio no ocasionó daño alguno a personas. Se garantizó que los objetivos y la metodología no amenazara la integridad de nadie. El objeto de interés investigativo no involucró las dimensiones física, biológica, anatómica, moral, emocional o íntima de los participantes. Los datos recolectados y las formas en que se accedió a ellos se declararon previamente, estuvieron soportados teóricamente, fueron incluidos en los consentimientos informados, y los resultados no afectaron la buena imagen y honra de quienes participaron del estudio. Como investigadores se aseguró la confidencialidad, el trato respetuoso, y la adecuación metodológica (técnicas e instrumentos) a los requerimientos investigativos. Si se omite alguna declaratoria, no es intencional; los investigadores fueron conscientes de su responsabilidad y de la posibilidad de los imprevistos.

Por último, se resalta que el estudio fue avalado por el comité de ética de la Universidad Católica de Oriente.

4. RESULTADOS

4.1. Prácticas profesionales

El plan de estudios del programa de Trabajo Social de la UCO contempla dos semestres de práctica: Práctica Profesional I y Práctica Profesional II. Aquella se cursa en el séptimo semestre y esta en el octavo. Respecto de estas, las estudiantes y las docentes participantes de este estudio tienen percepciones que involucran distintos elementos.

Si bien el programa de Trabajo Social tuvo su primera cohorte de estudiantes en el primer semestre de 2018, las prácticas iniciaron en el primer semestre de 2021. Esto hace que las prácticas del programa tengan una corta trayectoria. De esta situación son más conscientes las docentes participantes del estudio que las estudiantes. Eso es evidente al menos en la Participante 2, quien expresa que “las prácticas (...) son un camino muy reciente”. Aun en estas condiciones, es indudable que en poco tiempo los logros han sido significativos, ha sido posible reconocer la influencia de varios aspectos en el proceso, se ha identificado dificultades, retos y posibilidades.

Cabe destacar que tanto las estudiantes como las docentes participantes del estudio tienen una percepción favorable de las prácticas. Sin distinción, ellas las valoran como muy buenas, gratificantes y posibilitadoras de distintos aprendizajes. Las causas de esta satisfacción son diversas, pero la indagación permitió conocer algunos aspectos que podrían explicar esa situación. Para las estudiantes, las prácticas posibilitan la identificación de lo que ellas llaman falencias tanto personales como las que podrían derivarse del proceso formativo; además, ellas expresan que posibilitan la reafirmación del perfil profesional en el que se están formando, para el caso el Trabajo Social.

Algo que las estudiantes también reconocen como favorable son algunas actividades que realizan, entre las que mencionan el trabajo de campo, talleres, estudios de caso y diseño de talleres y de proyectos con, entre otras, población infantil, en ejercicio de la prostitución o habitante de calle. No es que esto agote el catálogo técnico-operativo del Trabajo Social, es solo una muestra del mismo, pero que lo nombren con propiedad da cuenta de la vivencia concreta del proceso. Esto sin restarle importancia a las posibles reflexiones y construcciones conceptuales logradas. A las estudiantes también les agrada expresar, y seguramente experimentar, que el proceso, sin desconocer los distintos desafíos que impone, ha sido tranquilo y sin estrés. Junto con esto, ellas mencionan que el apoyo que han recibido ha sido clave.

Así, tanto la Universidad, a través del asesor de práctica, y la agencia de práctica, por medio del cooperador, disponen los espacios y recursos para atender inquietudes, la salud mental, necesidades teóricas o metodológicas, y demás situaciones que se presentan en la cotidianidad de la práctica. Ampliando lo anterior y a manera de referencia especial, las estudiantes le adjudican una porción importante del éxito del proceso de práctica, al hecho de que tanto el asesor académico (o de práctica proporcionado por la Universidad) como el cooperador sean trabajadores sociales. En contraste con ese sentir, se debe reconocer que las particularidades de muchas agencias impiden que el cooperador sea profesional en el área ya mencionada. Esto el Programa lo tiene claro y por eso garantiza que los asesores académicos sean trabajadores sociales, y busca fortalecer el relacionamiento con los cooperadores de las agencias de práctica.

Hasta acá se mencionó algunos aspectos que podrían explicar la satisfacción de las estudiantes con las prácticas en el programa de Trabajo Social de la UCO. Ahora, se dará a conocer algunas condiciones que para las docentes inciden satisfactoriamente en esta etapa del proceso formativo. Sin que haya consenso entre las docentes, pero tampoco disenso, ellas reconocen que las actitudes de las estudiantes en práctica son posibilitadoras del ejercicio.

A este respecto ofrecen ejemplos de actitudes como: determinación, enfoque, disciplina y proactividad. Las docentes no desconocen el papel que la personalidad juega en la práctica profesional, pero en esta ocasión no constituye una fuente de conflicto o dificultad. Al contrario, se deduce que esta ha sido un ingrediente clave. Como no hay procesos sin obstáculos, resulta imperativo acá mencionar tanto las dificultades como los retos que las docentes identifican en las prácticas profesionales en Trabajo Social. Entre las primeras se ubica especialmente el desconocimiento o confusión que algunas agencias de práctica poseen frente al rol o especificidad profesional de los trabajadores sociales. Esto se ve reflejado en la asignación, en algunos casos, de funciones correspondientes a otras áreas de conocimiento o a otros niveles formativos. Como se mencionó anteriormente, esto es materia de abordaje por parte del asesor académico y del cooperador, quienes de manera oportuna y conjunta le dan el manejo pertinente. En cuanto a los retos, las docentes enfatizan en estos cuatro: dejar en alto la profesión de Trabajo Social, posicionar la profesión, seguir formando a las agencias sobre lo que es y no es el Trabajo Social, y que los estudiantes demuestren los aprendizajes adquiridos durante el proceso formativo. Para cerrar el abordaje de la percepción de las docentes frente a la práctica, se debe mencionar los que para ellas constituyen indicadores del favorable proceso que se está llevando a cabo con las prácticas. En esta ocasión se destaca que cada vez más las solicitudes de practicantes en Trabajo Social superan los estudiantes disponibles, muchas agencias están interesadas en tener trabajadores sociales, y la evaluación de los procesos de práctica por parte de las agencias es muy satisfactoria.

La pregunta por los métodos de intervención es obligatoria en un estudio como este. Lo es, aun cuando las respuestas hagan necesaria la realización de algunas preguntas y reflexiones. A este respecto, las estudiantes indican que como métodos de intervención implementaron en sus prácticas visitas domiciliarias, entrevistas, revisión documental, estudios de caso, grupos focales, trabajo interdisciplinario, cartografía social, trabajo con familias, y estrategias de resolución de conflictos.

Desde algunos puntos de vista teóricos y metodológicos, la mayoría de los mencionados por las estudiantes constituyen métodos, más que de intervención de investigación, pero en la “dogmática” del Trabajo Social los métodos de intervención son otros: caso, grupo y comunidad. No es que entre estos y aquellos no haya puntos de encuentro, sería una falta a la verdad afirmarlo; no obstante, y sin perjuicio de otras posturas teórico-metodológicas, ese aspecto entre los trabajadores sociales está bastante definido. Ahora, si estas fueron las respuestas ¿qué explica que hayan sido dadas en ese sentido? ¿por qué si el plan de estudios del programa de Trabajo Social de la UCO tiene asignaturas denominadas con los nombres de los métodos de intervención del Trabajo Social, y las mismas son prerrequisitos de la práctica profesional, las estudiantes en práctica no dan cuenta de ellos? Estas son cuestiones que al ser reconocidas es más viable entenderlas y atenderlas.

Así como la pregunta por los métodos de intervención tuvo un lugar importante en este estudio, la pregunta por la relación entre la investigación y la práctica profesional en Trabajo Social también la tuvo. A este respecto se puede indicar que, de acuerdo con lo hallado, las docentes participantes tienen algunas creencias, propuestas y unas maneras de concebir las utilidades de la primera para la segunda. Entre las creencias destaca que la investigación es fundamental en las prácticas de Trabajo Social, que los estudiantes deberían entregar una investigación que les sirva a la Universidad y a la agencia, que es lo central en el proceso de práctica, y que quien no investigue en el proceso de práctica está “out”. Si se analiza dichas creencias, se podría señalar que las mismas tienen ya sea un alto grado de generalidad o retórica, ya sea idealismo o absolutismo, que lleva a determinar hasta qué punto son posibles. No quieren decir estas palabras que haya un desacuerdo o rechazo de la relación por la que se preguntó (investigación-práctica), lo que se pretende señalar es el casi lugar común en que caen las respuestas. En cualquier caso, esta cuestión se debe seguir reflexionando y desarrollando conjuntamente entre líderes académicos, docentes, estudiantes y agencias. Toda vez que la práctica trasciende hacia otras lógicas, organizaciones y sujetos.

Las propuestas que realizan las docentes logran concretar aspectos que las creencias no muestran. Una de dichas propuestas tiene que ver con unificar el producto que se entrega en la práctica con el que se entrega en investigación, es decir, para el caso del programa de Trabajo Social de la UCO, equiparar el proyecto de práctica con el trabajo de grado. No es claro si la propuesta abarca todos los casos o solo algunos, eso es algo que podría explorarse luego; lo que sí se puede indicar es que a primera vista suena razonable, y que ya la Universidad lo tiene contemplado en el reglamento estudiantil de pregrado. Directamente relacionada con lo anterior, la otra propuesta es que haya articulación entre los asesores de práctica y los asesores de trabajo de grado. Esto en el entendido de que el producto de la práctica sea el mismo que el del trabajo de grado.

Las utilidades que la investigación le podría ofrecer a la práctica son, según las docentes participantes, la generación de interés en un tema específico, la profundización en dicho tema, y la ganancia de experticia que pueda convertirse en una ventaja en el mundo laboral para el eventual egresado. Todo esto, además de deseable, es realizable. Quizá los estudiantes que ya experimentaron el proceso de práctica hayan aprendido y profundizado en un tema específico, y hayan adquirido habilidades que les den un plus frente a otros en el espacio socio-ocupacional del Trabajo Social. Esta idea es pertinente tanto para la práctica como para la investigación.

Más allá de percepciones, creencias, relaciones, propuestas, etc., que giran en torno a la práctica, hay otros elementos que indudablemente están presentes, son bastante comunes, y son, a veces, más determinantes que cualquier consideración académica u organizacional. Uno de estos elementos está arraigado directamente en quien vive en primera persona la práctica, en este caso los estudiantes, y requiere atenta reflexión. En la práctica profesional, junto con las expectativas, llegan las incertidumbres, los temores y las dudas. Las docentes participantes del proceso tienen su propia forma de percibir estas últimas.

Ellas lo hacen a partir de cuatro categorías de dudas: emocionales, interpersonales, técnico-académicas, y de identidad profesional. Si bien acá se nombran aisladamente, se debe reconocer las maneras en que se combinan o influyen entre sí, y los efectos que esto trae para los estudiantes y sus procesos. Esto último no se desarrollará en esta oportunidad.

De acuerdo con las docentes participantes, los estudiantes que cursan la práctica profesional en Trabajo Social enfrentan situaciones que les generan ansiedad, desconfianza en sí mismos y en sus capacidades, temores y frustración, y que los lleva a preguntarse, o que les implica preguntarse, cómo superarlas. De esta manera, las asesorías de práctica dedican espacios para orientar a los estudiantes sobre las formas de manejar la ansiedad, la importancia de confiar en sí mismos y en que son capaces de lograr que el proceso sea exitoso, la importancia de resignificar situaciones que hacen crecer en lugar de dañar, y sobre el entendimiento y aceptación de que no todas las veces se logra lo que se proponen. En síntesis, en el proceso los estudiantes experimentan dudas de tipo emocional.

Las dudas interpersonales son otro de los tipos que los estudiantes presentan. Estas van desde inquietarse por cómo asumir la autoridad de los líderes en las agencias, pasando por no saber en algunos casos cómo relacionarse con sus jefes inmediatos y sus compañeros de “trabajo”, y cómo manejar adecuadamente los conflictos que surgen en la cotidianidad. Estas dudas son permanentes, pues se trata de un proceso tanto social, que implica el contacto interpersonal constante, como de aprendizaje y adaptación, el cual involucra ciertos grados de dependencia y necesidad de orientación.

Como se trata de un proceso de práctica profesional, los estudiantes expresan también dudas de tipo técnico o académico. Según las docentes participantes del estudio, los practicantes en ocasiones desconocen o se confunden sobre la concepción y el desarrollo de ciertas tareas, también sienten tener vacíos académicos. Ellas expresan que esto puede deberse a la incursión en ámbitos concretos y/o en espacios nuevos de realidad social.

También expresan que el acompañamiento gira en torno a la búsqueda de bibliografía, a mejorar la capacidad de escucha, al fortalecimiento del trabajo en equipo, a la necesidad de la contextualización, y al entendimiento de las formas de operativizar muchos conceptos o teorías aprendidos durante el proceso formativo.

De la mano del anterior tipo de dudas, las docentes expresan que va otro, no radicalmente diferente, pero que sí es específico. Se trata de dudas relativas a la identidad profesional. De acuerdo con lo testimoniado, las dudas de este tipo por parte de los practicantes giran en torno a: la emulación del hacer de otros profesionales, las formas de visibilizar lo que hace un profesional en Trabajo Social, al empoderamiento disciplinar, y a la demarcación de los elementos diferenciadores con otras disciplinas. Todas estas dudas son trascendentales, pues van mucho allá del proceso de práctica profesional. Quizá los acompañen también durante su ejercicio profesional.

A este apartado de las dudas las participantes agregan otros aportes. El acompañamiento de los asesores académicos y de los cooperadores es esencial. Esto ya se había señalado antes, pero acá se reafirma con mayor fundamento. El proceso de práctica profesional detona en los estudiantes la pasión por su elección formativa, y esta se ve amplificada por la decisión de los líderes de las agencias de darles más que el lugar de practicantes el de profesionales. Esto a la vez que impacta el aspecto emocional, hace que los estudiantes tomen postura ante sus asesores, y tiene efectos positivos en el desempeño.

Lo dicho hasta acá no tiene el ánimo de equiparar todas las experiencias de práctica de los estudiantes de Trabajo Social de la UCO. Esto no es posible ni conveniente. Hasta este punto se ha dado cuenta de algunos aspectos presentes en las prácticas, y a continuación se indicará los que para las docentes participantes son los campos de práctica más comunes de acuerdo con su experiencia como asesoras. Resaltan, así, los campos educativo, psicosocial, sanitario, familiar, juvenil, socio-jurídico (comisarías de familia y personerías municipales), ambiental, de gestión social y organizacional.

Para una de las docentes, el campo organizacional reta considerablemente a los estudiantes. Ella dice haberlo identificado porque no percibe flexibilidad, ve limitantes a la libertad y autonomía de los practicantes, y considera que introducir modificaciones en los procesos es poco frecuente: que en este campo los practicantes ejercen un papel más operativo, de reproducción de lo establecido, que de innovación. Si bien la diversidad de campos de práctica es sinónimo de respaldo y viabilidad para el programa de Trabajo Social de la UCO, que haya campos que limiten a tal punto los procesos de aprendizaje resulta inquietante y retador. Definitivamente la tarea de difusión, sensibilización y posicionamiento se hace perentoria.

Directamente relacionadas con los campos de práctica antes mencionados, hay un grupo de organizaciones e instituciones que proporcionan las condiciones para que la práctica profesional sea una experiencia real en todos los casos. Así, se establece relaciones entre dichas organizaciones e instituciones, la Universidad y los estudiantes. La formalización de estas relaciones se da, de acuerdo con los testimonios tanto de las docentes como de las estudiantes participantes del estudio, a través de dos figuras: los convenios interadministrativos y los contratos de aprendizaje. Ambas figuras definen y establecen los términos en que se desarrollará el proceso de práctica, es decir, que explicitan elementos como: duración (cantidad de horas semestrales, fechas de inicio y de finalización), funciones, beneficios, remuneración (toda vez que la institución la aporte), lugar donde se realiza la práctica, papel de la Universidad durante el proceso, responsabilidades de las partes, causales de cancelación o suspensión, garantías, entre otros. El convenio interadministrativo formaliza la relación entre la Universidad y las agencias de práctica en función de los procesos de práctica, y el contrato de aprendizaje formaliza la relación entre las agencias y los practicantes, con acompañamiento académico. Una particularidad del contrato de aprendizaje es que está regulado por la normatividad colombiana (Ley 789 de 2002 y el Decreto 1072 de 2015).

Una de las docentes participantes del estudio señala además que el proceso de cada practicante lo trasciende a él o a ella, pues dependiendo como la práctica se haya desarrollado (logros, dificultades, aprendizajes, aportes, etc.), posibilita que otros estudiantes eventualmente accedan a la misma organización o institución.

Ya que los convenios interadministrativos y los contratos de aprendizaje fijan el marco en el que deberían desarrollarse los procesos de práctica profesional en Trabajo Social de la UCO, es necesario conocer cómo dichos procesos se están desarrollando realmente. Con este fin se lleva a cabo la retroalimentación del proceso de práctica profesional en Trabajo Social. La retroalimentación se convierte en mecanismo de intercambio de información privilegiada. Ella permite no solo conocer el proceso de cada practicante, también las posibilidades de mejora, de actualización curricular y de respaldo interinstitucional. Así queda evidenciado en los testimonios de estudiantes y docentes. Los estudiantes reconocen que la retroalimentación posibilita, entre otras cosas, conocer si la agencia es pertinente para el Trabajo Social y su práctica profesional, tener mayor acercamiento a los escenarios de intervención social, e identificar desaciertos que se estén presentando. Hay en los estudiantes un reconocimiento de que la práctica debe atender los intereses formativos y disciplinarios, y de la necesidad de detectar oportunamente lo que impida el logro de estos intereses. Por su parte, las docentes ven múltiples ventajas de que se realice retroalimentación a lo largo del proceso de práctica.

Ellas apuntan a aspectos como: la construcción de planes de mejoramiento, la identificación, consideración y atención a las expectativas de las agencias con relación a los practicantes; el reconocimiento, por parte de las agencias, del proceso que debe desarrollar el practicante; el relacionamiento interinstitucional; el conocimiento por parte de los involucrados de los detalles de la práctica; el posicionamiento del Trabajo Social en el territorio; la lectura de los contextos para integrarla al currículo; y la evidencia de las falencias y las potencialidades.

En las docentes prevalece una visión de la retroalimentación como posibilidad de recolección de información, reafirmación de responsabilidades, reorientación del proceso, posicionamiento profesional, negociación, alimentación del currículo, ampliación de los públicos de interés y del trabajo articulado, y potenciación de los aspectos favorables del proceso. La retroalimentación es así, para los participantes, un momento crucial de la práctica profesional en Trabajo Social.

En el párrafo anterior se mencionó que las figuras de formalización de la práctica definen y establecen las condiciones que la misma debe tener para poder desarrollarse de acuerdo con lo requerido y esperado por las partes. Cabe mencionar que son múltiples los aspectos que la formalización contempla, y que todos son importantes, pero hay uno que es esencial y que se convierte, junto con las funciones a desempeñar durante la práctica, en la carta de navegación de los involucrados en el proceso. El aspecto al que acá se hace referencia es lo que el programa de Trabajo Social de la UCO ha llamado *proyecto de práctica profesional*. El propósito de este proyecto es que el estudiante desarrolle competencias profesionales relacionadas con la construcción de diagnósticos sociales, la elaboración de objetivos, el diseño de rutas metodológicas, y el planteamiento, ejecución y evaluación de estrategias de intervención social, acordes con el campo de práctica elegido y la necesidad social diagnosticada (Comité de currículo, 2021). Es decir, que el estudiante experimente todo el ciclo de la intervención social.

A partir de esa experiencia, las estudiantes participantes del estudio señalan varios aportes que desde su punto de vista realiza el proyecto de práctica al proceso. Uno de dichos aportes es que constituye una vía de acceso a información veraz y precisa del proceso. Otro es que permite la asunción de nuevos retos. Aquí la retroalimentación también tiene lugar al ser asumida como el insumo a partir del cual se puede realizar valoraciones del desempeño del practicante.

Según las estudiantes, el proyecto de práctica también permite aplicar los conocimientos adquiridos durante el proceso formativo y, por último, permite identificar si hay afinidad con algunos campos de intervención del Trabajo Social. Así, la visión del proyecto de práctica como requisito académico es trascendida y superada por una concepción más amplia y generativa.

Algo similar a lo anteriormente descrito testimonian las docentes participantes del estudio. Para ellas hay múltiples razones para pensar en un proyecto de práctica profesional en el programa de Trabajo Social de la UCO. Hubo docentes que justificaron este instrumento académico, a través de aspectos como la sistematización de la experiencia vivida, la oportunidad de aprender haciendo, la necesidad de evidenciar el proceso, y la articulación en un solo espacio de las tres partes involucradas (estudiante, universidad, agencia). Otra docente le asigna al proyecto de práctica una importancia suprema, pues para ella este permite que, por un lado, el estudiante comprenda su papel como trabajador social en el campo de elección y dimensione el aporte que realiza y, por otro, que la agencia distinga con más facilidad lo que desde Trabajo Social se puede realizar en el campo del que ella hace parte. Esta docente también indica que el proyecto de práctica es la puerta de entrada a eventuales ejercicios de generación de conocimiento en torno a los procesos de práctica desarrollados. Todos estos aportes permiten no solo ir comprendiendo la dimensión que tiene la práctica profesional desde la perspectiva del programa de Trabajo Social de la UCO, también en qué medida el proyecto de práctica contribuye al logro de los objetivos formativos, disciplinarios y sociales definidos.

Al valorar la trascendencia del proyecto de práctica, lo que involucra y lo que se espera que aporte, no se puede omitir la reflexión recogida en torno al momento del proceso formativo en que se ubica o debería ubicarse la práctica profesional en el programa de Trabajo Social de la UCO. Este es el abordaje de la pregunta por el cuándo de la práctica profesional. Como punto de referencia, cabe señalar que el programa de Trabajo Social de la UCO consta de ocho semestres académicos, en dos de los cuales: el séptimo y el octavo, está establecida la práctica profesional.

Más allá del aspecto curricular o prescriptivo, el cual ya quedó fijado, la cuestión mencionada es sensible y requiere ser pensada esta vez desde la vivencia concreta de quienes asesoran las prácticas. Así, para las docentes participantes, que la práctica se ubique en los últimos dos semestres del plan de estudios se justifica porque el estudiante tiene que estar muy bien formado antes de tratar de atreverse a un acercamiento directo a una realidad social, también porque hacer intervenciones desde los primeros semestres puede ser muy contraproducente, además debido a que la práctica puede incidir en la elección profesional que va madurando en los semestres más avanzados, o porque primero los estudiantes deben comprender su función como trabajadores sociales, o porque es considerado como lógico porque ya el estudiante dispone de más herramientas (cognitivas, personales y profesionales) para enfrentar un mundo complejo y, por último, porque, como dijo una de las docentes, “en la realidad ya no tengo derecho a equivocarme”. Si bien lo del derecho a equivocarse puede ser discutible, conviene agregar que la existencia de un proceso formativo prepara para responsabilidades, roles y funciones que quien lo desarrolla antes no tenía; por lo que a medida que el proceso avanza se está presumiblemente más preparado para asumir esas responsabilidades. Esto lleva a señalar que son razonables los motivos que las docentes exponen para justificar la ubicación de la práctica en los últimos semestres del proceso formativo.

Más allá del andamiaje y significaciones de la práctica profesional ya mencionados, las participantes de este estudio también tienen un mirada crítica y propositiva que las lleva a expresar aquellos aspectos que ellas consideran que podrían hacer parte de la formación previa a la práctica profesional en Trabajo Social. A manera de salvedad, es importante mencionar que tales propuestas deben ser filtradas tanto por los intereses y experiencias personales, académicas y profesionales, como por las demandas que el contexto le realiza al Trabajo Social. Demandas que en algunos casos no se corresponden con esta especificidad profesional. Dicho lo anterior, se puede indicar que las estudiantes valoran como necesario incluir en el plan de estudios una asignatura que tenga que ver con el acompañamiento emocional y mental, y con las estrategias de afrontamiento

de diversas situaciones sociales. Disciplinariamente esto podría adoptar la forma, ya sea de trabajo interdisciplinario o de Trabajo Social clínico. Habría que acercarse a las críticas actuales a esta última forma de Trabajo Social. Por su parte, las docentes enfatizan en elementos técnicos, metodológicos e interpersonales como el diagnóstico social, los métodos de intervención en Trabajo Social, la diferenciación entre las nociones de método, metodología y técnica; la comunicación asertiva; y el manejo de los prerrequisitos del plan de estudios. Para una de las docentes este aspecto requiere revisión, ya que no refleja el desarrollo lógico de las competencias profesionales, ni el desarrollo histórico de la profesión. Esta situación teniendo todo el valor que tiene, debe ser matizada con dos hechos importantes: el primero es que desde su construcción el plan de estudios sí tiene algunas particularidades en términos de prerrequisitos y, el segundo, es que la pandemia, con sus distintas consecuencias, impactó la estructura del currículo, razón por la cual la Universidad, para favorecer el proceso formativo, adoptó la estrategia de *levantamiento de requisitos* que les permitió a los estudiantes cursar asignaturas en momentos distintos a los establecidos originalmente en el plan de estudios. Ya sea que haya o no atenuantes a lo que ocurre con el plan de estudios en lo relacionado con la práctica, el proceso puede ser mejorado, y qué con más valor para favorecer este propósito que recoger las críticas y propuestas por quienes viven en primera persona el proceso. Este estudio abrió esta posibilidad, y sus voces serán escuchadas.

Un evento que tuvo impacto mundial fue la pandemia. Esta dejó su impronta en el proceso formativo en general y en la práctica profesional en particular. Según las docentes, este fenómeno llevó a que las practicantes sintieran mayor inseguridad frente a qué hacer con personas con las que no tenían contacto directo; también implicó la exploración y uso de medios y metodologías virtuales y de alternancia; además, incrementó los problemas de salud mental de la población atendida; y, por último, impidió todo acercamiento a poblaciones, situaciones u organizaciones. En realidad, la pandemia fue bastante retadora. Al tratarse de una situación que impuso las mismas condiciones a casi todas las personas, generalizó la demanda de equipos de cómputo o celulares, el acceso permanente al servicio de

internet, espacios adecuados para el desarrollo de las distintas actividades cotidianas, incertidumbre, limitaciones para el desplazamiento y el intercambio, entre otras. A las situaciones ya experimentadas por muchas personas, se les yuxtapusieron las mencionadas; lo mismo ocurrió con los practicantes.

Ya sea ante situaciones cotidianas como elaborar un informe, manejar una situación tensionante, mejorar la comunicación interpersonal, la puntualidad, etc., o frente a periodos de caos y desorientación como los generados por la pandemia, hay un elemento de las prácticas que tanto las estudiantes como las docentes valoran como imprescindible. Se trata del asesor. A la pregunta por el perfil que este debería tener, las estudiantes respondieron que el mismo depende del contexto o campo de intervención, que debería ser trabajador social y que debe ser una persona empática y humana. A la misma pregunta, las docentes respondieron que debe ser alguien que haya estado en la academia y que tenga experiencia laboral, que sea profesional en Trabajo Social, y que cuide la salud mental de los estudiantes. Ambas formas de ver la cuestión resaltan rasgos necesarios en un asesor de práctica. Si se sintetizan, los mismos serían calidad humana, ostentar el título profesional en Trabajo Social, tener experiencia laboral profesional, haber tenido algún contacto con la academia, y distinguirse de entre las opciones ocupacionales del Trabajo Social.

La mayoría de dichos rasgos son claros y, si se quiere, indiscutibles, pero el que hace referencia al contacto con la academia podría considerarse ambiguo. El contacto con la academia involucra la docencia, la investigación, la extensión o la cualificación, etc. Todas estas actividades son posibles, pero no todas se encuentran en una sola persona. Habrá algunas más consistentes con la responsabilidad del asesor, y otras con una utilidad más limitada. Esta ambigüedad hace que como programa se tenga claro este criterio.

4.2. Sentido de la investigación

Otro de los elementos de total pertinencia en este estudio tiene que ver con los procesos investigativos en el programa de Trabajo Social, su relación con el proceso formativo, sus principios y valores, la orientación de la formación en investigación que se le ha dado en la Universidad Católica de Oriente, cómo se ve relegada en el plan de estudios, entre otros aspectos que se describen a continuación.

En términos de la relación entre investigación y Trabajo Social, los estudiantes manifiestan que, la universidad siempre ha hecho énfasis en el componente investigativo, sin embargo, al hacer referencia al programa de Trabajo Social propiamente, manifiestan que hay una falencia en esta función sustantiva y resaltan la importancia de que el trabajador social investigue las realidades sociales y su cambio permanente. Para ellos, la investigación se convierte en el mejor aliado de cualquier carrera profesional, pero consideran que el Trabajo Social ha sido poco investigativo, resaltando la necesidad de reestructurar dicha falencia, pues si bien la disciplina tiene un componente de orden práctico, las bases teóricas son infaltables. No obstante, resaltan que en la elaboración del trabajo de grado en la universidad y en el programa, sí se da cuenta de un ejercicio investigativo con rigor. Ello permite identificar que, si bien hacen un llamado a que se profundice mucho más en procesos de carácter investigativo al interior del programa, le otorgan un lugar importante al ejercicio que se ha venido realizando en relación con el acompañamiento y desarrollo en la elaboración de los proyectos de grado.

El grupo de docentes, por su parte, manifiesta que la apuesta es hacer una lectura mucho más pertinente sobre cómo acercarse al territorio en términos teóricos y metodológicos, entendiendo que la investigación permite responder a diversas situaciones de manera asertiva. Coinciden con los estudiantes participantes, pues consideran que a los profesionales en Trabajo Social les hace falta fortalecer la investigación, producir más conocimiento, pues a veces se piensa mucho en el hacer, pero se deja atrás la parte escritural.

Se resalta y valora este tipo de ejercicios que se han venido fortaleciendo al interior del programa a través de diversas estrategias que se reflejan por medio de los proyectos de investigación, el semillero, las asignaturas con contenido investigativo, ejercicios en campo, entre otras.

En cuanto a Trabajo Social, investigación y contexto territorial, se mencionan algunos ámbitos propios para investigar, entre ellos, instituciones educativas, comunidades rurales y urbanas, alcaldías, comisarías de familia, hospitales, movimientos juveniles, aduciendo que la investigación cabe en todos los ámbitos en donde haya seres humanos y necesidades. El semillero de investigación del programa “Transformación Social y Territorio” ha permitido ratificar que las posibilidades en Trabajo Social son infinitas y que hay algunas deudas con la región en términos investigativos, por cuanto es relevante y necesario enganchar a los estudiantes en ese ejercicio, pues hay que gestionar conocimiento y, en esta medida, motivar la participación y el compromiso, entendiendo que la producción de conocimiento implica una responsabilidad alta.

Con respecto a la relación que existe entre investigación y formación en Trabajo Social, los estudiantes refieren que lo aprendido se refleja en las salidas de campo y que además los procesos de investigación pueden surgir a partir de los cambios que van emergiendo en la realidad social y que son propios del análisis de la disciplina. A ello se suma la perspectiva docente, en donde se invita a motivar a los profesionales en Trabajo Social para que se interesen en la escritura y dejen a un lado el temor que ello conlleva. Hay que generar gusto, “activar el clic por la investigación” (P3), y todo ello puede ser posible a través de la ruta formativa, la cual debe ser transversal en el proceso investigativo.

En términos de la relación entre intervención e investigación, se hace referencia a que la intervención está relacionada con el cambio, el apoyo y el acompañamiento, mientras que la investigación, es la producción de conocimiento a partir de la intervención, es la sistematización de la información, la investigación permite intervenir de manera distinta.

Ello se conecta con la relación entre investigación y ética, en donde el cuerpo docente manifiesta que la investigación no puede existir sin la ética, y que ello tiene que ver también con la responsabilidad, la pertinencia, el cuidado de la dignidad humana, la defensa de los derechos y la vida misma.

Así pues, algunas de las preguntas de investigación en Trabajo Social que proponen tanto docentes como estudiantes, están relacionadas con: indagar por la dinámica familiar, cuáles con las causas y las consecuencias del surgimiento de determinada problemática, cuáles podrían ser los elementos de innovación para la transformación social y comunitaria, cómo los sujetos se pueden apropiar de sus derechos para transformar sus territorios y lograr la dignidad humana. Aclarando que las preguntas deben partir de las relaciones sociales, de la interacción social y de las dinámicas sociales y que, para investigar, hay que tener en cuenta algunos principios y valores propios en la investigación, entre ellos: ética profesional, empatía, prudencia, confidencialidad, respeto, justicia, autonomía, autodeterminación, responsabilidad, disciplina, solidaridad, tolerancia, buen trato, el cuidado de la dignidad del otro, la no instrumentalización de las comunidades y, por supuesto, el código de ética. La investigación trae consigo una apuesta ético-política, y en esta medida los principios investigativos tienen que servir para que la sociedad mejore, se piense y reflexione.

Acerca de la orientación de la formación en investigación en el programa de Trabajo Social de la UCO, se trata, según los participantes, de un enfoque territorial, entendiendo la realidad del Oriente Antioqueño; es importante que, desde la disciplina, se produzca un conocimiento que aporte a la región, y que vaya mucho más allá de lo visto en las asignaturas. Si bien en párrafos anteriores se puso de manifiesto la importancia de que estudiantes y profesionales fortalezcan el componente investigativo, evidenciando que aún hay algunas falencias y procesos por mejorar, se tiene una valoración favorable frente a los procesos de formación en investigación en el programa, afirmando una vez más, que esta es muy relevante, puesto que investigar permite aprender y el aprendizaje conlleva a la adquisición de nuevos conocimientos.

Los estudiantes expresan que la universidad les ha dado las bases para la elaboración de proyectos sociales, y se resalta la conformación del semillero de investigación como una estrategia imperante para fortalecer los procesos del programa.

En cuanto a la forma en que la investigación se ve reflejada en el plan de estudios, los participantes mencionan la ruta investigativa del programa, la cual se compone por 7 asignaturas, distribuidas así: Teorías del conocimiento, (1er semestre), Estadística I (2do semestre), Modelos Investigativos y Estadística II (4to semestre), Proyecto de Investigación (5to semestre), Trabajo de Grado I (6to semestre) y Trabajo de Grado II (7mo semestre). También relacionan otras asignaturas como Acercamiento a la Realidad I, II y III, ubicadas en primero, segundo y sexto semestre, respectivamente, sin dejar de lado el semillero de investigación y los productos del proceso de prácticas profesionales que corresponden a un reconocimiento del campo de prácticas y un proyecto de intervención, los cuales cuentan con su respectivo formato y requieren de un rastreo metodológico y conceptual importante.

Algunos docentes refieren que, desde el inicio del proceso formativo los estudiantes tienen procesos relacionados con la investigación, otros refieren que, por su perfil y asignaturas orientadas, la investigación es un tema al que no se han acercado mucho reconociendo que es una tarea que hay que hacer. Sin embargo, relacionan algunas experiencias en donde a partir de la articulación de algunos docentes, se han planeado y realizado ejercicios en conjunto favoreciendo la investigación.

5. DISCUSIÓN

Tal y como consta en la literatura consultada sobre la formación en Trabajo Social, los procesos de regulación y estandarización del currículo son necesarios y habituales, así lo dejaron ver Roa (2019) y Beck (2019). Esto es innegable. Lo que también es innegable es que en el marco de dichos estándares y regulaciones se producen procesos y participan sujetos cuyos desarrollos y experiencias, respectivamente, materializan la formación en

Trabajo Social. De esta manera, el análisis y el eventual mejoramiento de dicha formación pasa por investigar también los procesos, sujetos y experiencias que la encarnan. Como resultado de una investigación pensada en estos términos se podría obtener el fundamento para la definición de lineamientos y prescripciones que adecúen la formación en Trabajo Social a las distintas demandas. Este estudio da fe de que es posible propiciar y aprovechar estratégicamente dicha dinámica.

Otro aspecto del que da cuenta este estudio es que tanto el foco curricular en los problemas sociales como en la diversidad temática son necesarios y hacen pertinente la formación en Trabajo Social, pero tampoco la agotan. No lo hacen porque la formación se despliega en una sucesión no lineal y en una interacción de momentos, aspectos, experiencias, procesos, experiencias y sujetos que se resisten a ser encasillados ya sea prescriptiva o temáticamente. No es que todos estos tengan más importancia que aquellos, es que dependiendo de los intereses analíticos se puede enfatizar en unos o en otros. En esta ocasión se enfatizó en estos.

La pertinencia se puede pensar en distintos niveles, y ellos no necesariamente son excluyentes, quizá sí relativos. Hay una pertinencia pensada en términos de la armonización entre regulaciones y formación; otra pensada en términos de reflexiones disciplinarias de organismos gremiales de la profesión como es el caso del CONETS y su reflejo en los currículos de Trabajo Social; otra asumida como la interacción entre todo lo anterior y el desarrollo y vivencia concreta del proceso; y una última determinada por lo que se llama propuesta formativa ya institucionalizada y desplegada como reflejo y respuesta a los retos que cada contexto social particular plantea. En este horizonte cada nivel tiene un papel y cada papel les tributa a los demás. La clave de esta cuestión está en definir cuál es el nivel de pertinencia de interés.

6. CONCLUSIONES

La adopción, por parte del programa de Trabajo Social de la UCO, de marcos de referencia como los aportados por el CONETS en el documento Reflexiones para actualizar los lineamientos de los currículos de Trabajo Social, es de vital importancia. Se afirma esto porque permite trascender muchos abordajes tradicionales centrados en aspectos como: la pregunta por la fundamentación teórica y metodológica, y la reflexión sobre el carácter profesional o disciplinar del Trabajo Social, entre otros; permite trascenderlos para reconocer, por un lado, experiencias concretas en dimensiones como la formativa, la cual involucra la práctica profesional y la investigación; y por otro, fortalezas, necesidades y posibilidades de mejora en esas dimensiones, tal como se logró en este estudio.

El proceso de prácticas profesionales en el programa de Trabajo Social de la UCO tiene una corta pero significativa historia, y unas perspectivas de cambio. Tanto las estudiantes como las docentes participantes del estudio tienen una percepción favorable de las prácticas profesionales. Más allá de dichas percepciones, las cuales están determinadas por factores de diversa naturaleza, todas las participantes dan cuenta de aspectos del proceso que van de lo estructural, como la formalización, el acompañamiento académico e institucional, la retroalimentación, el proyecto de prácticas, y el perfil del asesor, entre otros, a experiencias concretas y valoraciones de cada uno de ellos. Este abordaje dio una idea muy cercana de las fortalezas del proceso, de las necesidades y de las propuestas de mejora que las docentes y las estudiantes participantes poseen.

El aspecto relacionado con la investigación del programa, de acuerdo con lo hallado en este estudio, deja ver que tanto para los docentes como para los estudiantes la generación de conocimiento es primordial en el proceso formativo del pregrado y del posgrado. También deja ver que en los docentes la formación posgradual siendo una necesidad ya no se considera como una posibilidad debido a distintos factores, y en los estudiantes es una motivación.

Adicional a lo anterior, la indagación permitió identificar cierta inconsistencia entre la relación de las docentes con la producción académica, y la importancia que le asignan a esta en el caso de los estudiantes. En términos de investigación hay necesidades que atender en los docentes participantes, y potencialidades que concretar en el caso de los estudiantes. En estudios posteriores se podrá profundizar más en el aspecto investigativo del programa, pues lo rastreado acá no agota este aspecto de la formación en investigación en Trabajo Social.

7. REFERENCIAS

- Alpaslan, N. (2019). Promoting social work graduates' employment through the social work curriculum: Employers' perspectives on the employability of Unisa's newly qualified social workers. *Trabajo Social*, 55(3), 341-358. http://www.scielo.org.za/scielo.php?pid=S003780542019000300009&script=sci_arttext
- Ávila Merchan, A. y Vásquez Aristizábal, L. D. (2022). Experiencia de práctica profesional de Trabajo Social en la Fundación Cristo de la Calle. *Revista Reflexiones y Saberes*, 16, 27-39. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1443/1752>
- Beck, E. (2019). Naming White Supremacy in the Social Work Curriculum. *Afiliación*, 34(3), 393-398. <https://doi.org/10.1177/0886109919837918>
- Bennett, B., Redfern, H., Zubrzycki, J. (2018). Cultural Responsiveness in Action: Co-Constructing Social Work Curriculum Resources with Aboriginal Communities. *The British Journal of Social Work*, 48(3), 808–825, <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx053>
- Cifuentes Gil, R. M. (19-22 de agosto de 2003). *Conceptos para “leer” la intervención en Trabajo Social, aporte a la construcción de identidad*. [Ponencia 3]. XI Congreso Colombiano de Trabajo Social, Manizales.
- Comité de Currículo Universidad Católica de Oriente. (2017). *Proyecto Educativo del Programa*.
- Comité de Currículo Universidad Católica de Oriente. (2021). *Guía para la elaboración del proyecto de práctica profesional*.

- Consejo Federal de Servicio Social. (2011). *Texto preliminar para el workshop sobre la definición de Trabajo Social, de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales*. http://www.cfess.org.br/arquivos/nova_definicao_ss_fits_esp.pdf
- Consejo Nacional de Trabajo Social. (2019). *Código de ética de los Trabajadores Sociales en Colombia y Reglamento Interno del Comité de ética*. <https://www.consejonacionaldetrabajosocial.org.co/wp-content/uploads/2019/10/Codigo-de-Etica-2019.pdf>
- Decreto 1072 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Trabajo. 26 de mayo de 2015.
- Escobar Pinzón, S.G. (2022). *Acceso que tienen los bachilleres del Colegio Jacinto Vega de Santa María, para continuar su educación superior*. Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/50056/tesis%20usta.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Federación Internacional de Trabajadores Sociales. (s.f). *Definición Global del Trabajo Social*. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Julca Meza, E. (2012). *Evaluación de factores básicos de competencia de emprendimiento empresarial en los estudiantes de turismo: El caso de la Universidad San Martín de Porres, Lima (Perú)*. Repositorio documental GREDOS, Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/gredos.115561>
- Kvarfordt, C., Sheridan, M. y Taylor, O. (2018). Religion and spirituality in Social Work curriculum: A survey of Canadian educators. *The British Journal of Social Work*, 48(5), 1469–1487. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx069>
- Ley 53 de 1977. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de trabajador social se dictan otras disposiciones. <https://www.consejonacionaldetrabajosocial.org.co/wp-content/uploads/2018/02/LEY-53-DE-1977.pdf>
- Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. 28 de diciembre de 1992. https://snies.mineducacion.gov.co/1778/articles-391237_Ley_30.pdf

- Ley 789 de 2002. Por la cual se dictan normas para apoyar el empleo y ampliar la protección social y se modifican algunos artículos del Código Sustantivo de Trabajo. 27 de diciembre de 2002.
- Licandro, D. y Yepes, S. (2018). La Educación Superior conceptualizada como Bien Común: El desafío propuesto por Unesco. *Revista Digital de Investigación*, 12(1), 6-33. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2223-25162018000100003&lng=es&nrm=i
- López Soria, J. I. (2005). Weber y las claves para comprender la modernidad. En *Debates en sociología* (30), 29-39. https://doi.org/10.18800/debatesen_sociologia.200501.003
- Martínez Boom, A., Noguera, C. y Castro, J. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia* (2 ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Muñoz, N.E., Pérez, A., Ramírez, C.M., Bermúdez, C., Pava, L.M., Vásquez, O., Solyszco, I., Latorre, J.M., Cifuentes, M.R., Torres, M.F., Duque, P. y Vargas, P.A. (2020). *Reflexiones para actualizar los lineamientos, de los currículos de Trabajo Social*.
- Posner, G. (1998). *Análisis del currículo* (2 ed.). McGraw-Hill.
- Quindemil Torrijo, E.M., García Quismondo, M Á. M., Morales Intriago, J. C.; Rumbaut León, F. y Chaparro Martínez, E. I. (2020). Information literacy standards for information skills in Social Work curricula. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso)*, 5(2), pp. 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673171025001>
- Quiñonez-Ortiz, E. C. (2020). Plan de formación docente para la gestión pedagógica en el área de posgrado. *Polo del Conocimiento*, 5(01), 715-737. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i01.1245>.
- Real Academia Española. (2021) *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Resolución 26741 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio de la cual se resuelve la solicitud del registro calificado para el programa de Trabajo Social de la Universidad Católica de Oriente - UCO, a ofertar en metodología presencial en Rionegro (Antioquia). 29 de noviembre de 2017.
- Reynaert, D., Dijkstra, P., Knevel, J., Hartman, J., Tirions, M., Geraghty, C., Gradener, J., Lochtenberg, M. y Van den Hoven, R. (2019). Human

- rights at the heart of the social work curriculum. *Educación en Trabajo Social*, 38(1), 21-33. <https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1554033>
- Ríos Acevedo, C. I. (2010). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Revista Educación Y Pedagogía*, 7(14-15), 15–35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypl/article/view/5578>
- Roa Mendoza, C. P. (2019). *Propuesta de lineamientos curriculares en educación superior desde la perspectiva del currículo crítico. Una alternativa a partir de los desafíos de la formación profesional en Trabajo Social*. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/29
- Sherwood, D. (2019). Healthcare curriculum influences on stigma towards mental illness: Core psychiatry course impact on pharmacy, nursing and social work student attitudes, *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*. *Sciencedirect*, 11(2), 198-203. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.11.001>.
- Shier, M. y Van-Du B. (2018). Framing curriculum development in Social Work education about social enterprises: a scoping literature review. *Social Work Education*, 37(8), 995-1014. <https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1493098>
- Souza Lemos, E. (2020). SOCIAL WORK: training, professional work, and modern theoretical trends. *Revista Katálysis*, 23(1), 12-14 <https://www.redalyc.org/journal/1796/179662651001/>
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículo* (5 ed.). Morata.
- UNESCO. (2015). *Replantear la Educación ¿hacia un bien común mundial?* Francia: Ediciones UNESCO.
- Van Gunt, S. (2019). Defining International Social Work for the purpose of Strengthening Curricula in Social Work Graduatr Schols. *Columbia Academic Commons*. <https://doi.org/10.7916/5xn6-1k03>.