

Desafíos para la formación en Trabajo Social: la experiencia de profesionales de campo en la supervisión de prácticas profesionales al sur de Chile

Lilian Olimpia Sanhueza-Díaz  

Magister en Intervención Social. Asistente Social
Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile
lsanhueza@uct.cl

Carolina Andrea Álvarez-Caro 

Asistente Social
Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile
carolina.alvarez@uct.cl

Sergio Rodrigo Sanhueza-Jara 

Psicólogo
Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile
ssanhueza@uct.cl

Karina Monserrat Vargas-Gallardo 

Trabajadora Social7
Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile
kcalderon36@unisalle.edu.co

Recibido: 15/07/2024 | Evaluado: 20/08/2024 | Aprobado: 03/09/2024 | Publicado: 01/01/2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

 **Correspondencia:** Lilian Olimpia Sanhueza-Díaz. Universidad Católica de Temuco, Manuel Montt 56, Temuco, Chile. Correo-e: lsanhueza@uct.cl

¿Cómo citar este artículo?

Sanhueza-Díaz, L. O., Álvarez-Caro, C. A., Sanhueza-Jara, S. R., y Vargas-Gallardo, K. M. (2025). Desafíos para la formación en Trabajo Social: la experiencia de profesionales de campo en la supervisión de prácticas profesionales al sur de Chile. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (39), e20814332. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i39.14332>

Resumen

El artículo analiza la experiencia de profesionales de campo que supervisan prácticas de estudiantes de Trabajo Social, en la Universidad Católica de Chile. A partir de un Proyecto de Innovación Docente (PID) consistente en un programa de formación sobre supervisión en Trabajo Social, se profundizó acerca de a) las principales tensiones que enfrenta el Trabajo Social en Chile; b) las fortalezas y debilidades de la formación profesional; y c) el papel de la supervisión y de los supervisores. A través de una metodología cualitativa, se transcribieron los relatos de los y las participantes del curso, y luego se categorizó e interpretó la información a través de la técnica de análisis de contenido cualitativo. En los resultados se constata la preocupación de los y las profesionales por los efectos del neoliberalismo en las políticas públicas, el ejercicio de la profesión y la formación profesional, así como, la necesidad de reconocer los contextos de desigualdad y exclusión social en los que se desarrolla la profesión. Dentro de las fortalezas de la formación profesional señalan la proactividad y la disposición, y entre las debilidades, las dificultades en torno a la argumentación teórica, el análisis crítico y el manejo de tecnologías de la información. En cuanto a la supervisión, la conciben como un espacio de “discusión reflexiva”, basado en el acompañamiento, la retroalimentación y la reflexión crítica de la realidad, para generar propuestas de acción pertinentes, lo que coincide con lo referido en la literatura respecto a los supervisores de práctica como educadores prácticos.

Palabras clave: Trabajo Social; Formación profesional; Supervisión de prácticas; Profesionales de campo.

Challenges for Social Work Training: Field Professionals' Experiences in Internship Supervision to the south of Chile

Abstract

The article analyzes the experience of field professionals supervising internships of Social Work students at the Catholic University of Chile. Based on a Teaching Innovation Project (PID) consisting of a training program on supervision in Social Work, it delved into a) the central main tensions facing Social Work in Chile were discussed in detail, b) the strengths and weaknesses of professional vocational training from the experience of institutional supervision, and c) the role of supervision and the professional in charge of this process. Using qualitative methodology, the participants' course narratives report of the participants in the course were transcribed, categorized, and interpreted using qualitative content analysis technique. The results highlight show that professionals' concerns are concerned about the effects of neoliberalism on public policies, the practice of the profession, and professional training, as well as the need to recognize contexts of inequality and social exclusion by valuing sociocultural diversity in which the profession develops its task. Among the strengths of vocational training, proactivity and willingness are mentioned, while among the weaknesses are difficulties in theoretical argumentation, critical analysis and the use of information technologies. The commitment to the supervision process stands out, as Regarding supervision, they conceive it as a space for "reflective reflexive discussion", based on accompaniment, feedback, and critical reflection on reality, to generate pertinent action proposals. This aligns with the literature regarding the internship supervisor as a "practical educator".

Keywords: Social Work; Professional training; Internship supervision; Field professionals.

Sumario: 1. Introducción, 2. Metodología, 3. Hallazgos, 3.1 Principales tensiones que enfrenta el Trabajo Social contemporáneo en Chile, 3.2. Fortalezas y debilidades de la formación profesional en la experiencia de la supervisión de campo, 3.3 El papel de la supervisión y del profesional de campo que supervisa prácticas, 4. Conclusiones, 5. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

Las Comunidades de Aprendizaje son instancias colegiadas, promovidas por la Universidad Católica de Temuco, para incentivar la reflexión y la investigación en docencia, y están integradas por docentes, estudiantes ayudantes y asesores pedagógicos, interesados en reflexionar en torno a los procesos formativos del estudiantado. En la carrera de Trabajo Social de esta universidad, un equipo conformado por cuatro docentes, un asesor pedagógico de la Dirección General de Docencia y una estudiante en calidad de ayudante, deciden conformar, el año 2018, una Comunidad de Aprendizaje, con el objetivo de reflexionar y sistematizar experiencias en torno a la formación práctica de estudiantes de la carrera.

Actualmente conviven diversas perspectivas respecto del Trabajo Social en Chile, unas de corte conservador, que lo asocian a un desempeño más bien asistencial, de gestión de recursos y ejecución acrítica de programas y políticas públicas, y otras que apelan al compromiso ético y sociopolítico de la profesión, orientándose a denunciar las desigualdades e injusticias buscando transformar estas condiciones de opresión. En esta última perspectiva, se ha diseñado el proceso formativo de la carrera de Trabajo Social en la Universidad. Sin embargo, en las prácticas profesionales, el estudiantado muchas veces se enfrenta a visiones contradictorias, tanto de parte de las instituciones que operan como centros de práctica, así como de los y las profesionales de campo que acompañan y supervisan su desempeño en terreno, lo que tensiona el proceso formativo. A partir de estas reflexiones y cuestionamientos, surge la propuesta de diseño e implementación de un curso, dirigido a profesionales de campo - que estén o hayan realizado procesos de supervisión de práctica en Trabajo Social-, denominado Curso Supervisión de Prácticas en Trabajo Social, impartido en modalidad *e-learning*, durante el año 2022. Este curso, diseñado como una instancia de diálogo y reflexión con los profesionales de campo, permitió recoger sus visiones y experiencias en torno a tres preguntas: ¿cuáles son las principales tensiones que enfrenta el Trabajo Social contemporáneo en Chile?, ¿cuáles son las principales fortalezas y debilidades de la formación profesional desde la experiencia de la supervisión institucional? y finalmente ¿cómo conciben la supervisión de prácticas y su papel en ella, quienes realizan esta labor?. De este modo, se estudiaron los relatos de profesionales participantes en el curso, con el objetivo de conocer sus experiencias en torno a los desafíos que enfrentan en la supervisión de prácticas profesionales de estudiantes de Trabajo Social. La modalidad *e-learning* permitió dejar registro de las discusiones desarrolladas en cada módulo en las clases sincrónicas, así como de las actividades realizadas en horas asincrónicas. Estos registros fueron transcritos y analizados en base a la técnica de análisis de contenido para, posteriormente, ser discutidos de acuerdo con los antecedentes teórico-conceptuales recopilados a partir de la revisión de la literatura. El detalle de la revisión bibliográfica se encuentra desarrollada más adelante, en este mismo documento.

El artículo se organiza en cuatro secciones, en la primera se presentan los antecedentes que la literatura ofrece respecto a la relevancia de la formación práctica y la supervisión de campo, las principales discusiones disciplinares en torno al Trabajo Social, la formación profesional y el



ejercicio en el campo laboral. En la segunda sección, se profundiza la metodología del curso y el análisis de la información recogida. En la tercera sección, se analizan y discuten los relatos aportados por los y las profesionales de campo, en el marco de su experiencia en el acompañamiento de los procesos formativos del estudiantado y su visión en relación a los desafíos de la profesión. Finalmente, en la cuarta sección, se presentan las conclusiones respecto la visión de los y las profesionales de campo que supervisan prácticas profesionales, en torno a las principales tensiones que enfrenta el Trabajo Social, las fortalezas y debilidades de la formación profesional y el papel de la supervisión y del profesional de campo que supervisa prácticas.

Antecedentes

La formación práctica constituye un enfoque educativo que adquiere cada vez mayor relevancia para las instituciones de educación superior, dados los constantes desafíos que el contexto de globalización, impone a estas. Sin embargo, en Chile, las dificultades que surgen en el marco de las prácticas profesionales han sido escasamente abordadas en la formación profesional de disciplinas de las ciencias sociales en general y en el Trabajo Social, en particular (Sanhueza-Díaz *et al.*, 2022). Estudios internacionales señalan que, en comparación con otras carreras, el espacio de prácticas tempranas en Trabajo Social es donde los estudiantes aprenden a integrar y evaluar conocimientos y competencias profesionales, así como a tomar decisiones pertinentes en el marco del desempeño profesional, ya que, a los estudiantes se les insta a pensar y actuar como lo haría un trabajador social (Beesley, 2023; Mendonça *et al.*, 2023; Miehls *et al.*, 2013; Rama-Vitale, 2011; Roulston *et al.*, 2021). La solidez de los procesos formativos en Trabajo Social marca una gran diferencia en la calidad de los programas sociales y en el bienestar de la sociedad en general, y para formar trabajadores y trabajadoras sociales mejor preparados, es necesario el compromiso de las organizaciones, que actúan como espacios de práctica (Bogo, 2015). Al respecto, existen estudios que confirman los beneficios que tiene una supervisión adecuada para el Trabajo Social, tanto aquella que se realiza para acompañar a profesionales nóveles, como la supervisión de estudiantes de pre y post grado, especialmente en espacios cada vez más interdisciplinarios. Se plantea que la calidad de la supervisión es clave, y que en la medida que esta se descuida, va a dañar la habilidad de mantener los estándares que han caracterizado a esta profesión (Sweifach, 2019). Al respecto, la literatura sobre supervisión de estudiantes de Trabajo Social releva la importancia de la discusión reflexiva para el desarrollo de conocimientos y habilidades del estudiantado. La discusión reflexiva requiere la participación, tanto de quienes supervisan, como de quien es supervisado, puesto que se basa en la exploración colaborativa de ideas para desarrollar la práctica reflexiva y crítica en los y las estudiantes (Brodie y Williams, 2013; Rawles, 2020; Wilson y Flanagan, 2019). En este sentido, el papel de quien supervisa, entendido como el de educador práctico, es fundamental, puesto que a través de su experiencia y “saber práctico” valida las ideas del estudiantado y amplía su pensamiento desafiando su razonamiento (Rawles, 2020), mientras que el refuerzo positivo y la retroalimentación constructiva mejoran la discusión reflexiva (Litvack *et al.*, 2010; Miehls *et al.*,

2013; Wilson y Flanagan, 2019). Algunas investigaciones en torno a la relación entre profesionales que supervisan prácticas en Trabajo Social y estudiantes en práctica, refiere que los primeros se ven a sí mismos como motivadores y socios reflexivos para facilitar el desarrollo del estudiantado a través de la exploración de ideas, mientras que el estudiantado concibe la supervisión como una oportunidad para obtener retroalimentación y apoyo, y para desarrollar sus conocimientos y habilidades a través de discusiones reflexivas (Ketner *et al.*, 2017). Autores latinoamericanos coinciden en señalar la relevancia de la reflexión en la práctica, haciendo referencia a la dimensión reflexiva y de co-construcción, presente tanto en los procesos de intervención, como de investigación (Parola, 2020). En ellos se juegan las subjetividades de los trabajadores sociales investigadores y de los sujetos (Ortega, 2015; Shaw y Holland, 2014); en el marco de la construcción dialógica de narrativas tanto en los procesos de intervención como en la producción de conocimiento (Rubilar-Donoso, 2015). Por otra parte, en el marco de la supervisión, se ha identificado que la discusión reflexiva se fortalece cuando quien supervisa se muestra abierto al diálogo y a desafiar sus propias certezas teórico-metodológicas (Litvack *et al.*, 2010), en una relación colaborativa que promueve la valoración de distintas perspectivas.

En América Latina, la acción profesional del Trabajo Social se realiza en un escenario de relaciones de poder, donde no siempre existe coherencia entre discursos políticos, asignación de recursos y prestigios profesionales, lo que implica que en muchas ocasiones se cuente con un apoyo político más discursivo que efectivo, limitados recursos materiales y escaso prestigio social, asignado a su labor profesional (Zúñiga, 1996). De igual modo, según señala Martínez-Sierra (2016), en la delimitación de tareas y roles que desempeñan los trabajadores sociales, no solo influye la validación de ellos mismos, sino también, de otros profesionales y directivos de las organizaciones a las que pertenecen. En este contexto, los profesionales de campo que supervisan prácticas profesionales viven en su cotidianidad estas tensiones, y su experiencia es clave para fortalecer la formación profesional de futuros trabajadores sociales, en tanto se espera que así puedan integrar las discusiones epistemológicas, teóricas y metodológicas generadas en el aula, pero que se juegan concretamente en el campo de la acción profesional.

En Chile, desde una perspectiva estructural, Vivero-Arriagada (2022) plantea que la educación superior en general, y la formación en Trabajo Social en particular, se ha desarrollado en un contexto de políticas neoliberales que han implicado el desmantelamiento de la educación pública, y la transformación de la educación en una mercancía. En este contexto, advierte del significativo incremento en la oferta de programas de formación, pasando de once escuelas en la década del 70', a casi doscientos programas de formación profesional al año 2020 (Vivero-Arriagada, 2022). Lo anterior, trae aparejada una concepción de la intervención y la práctica profesional, como una tarea basada en una racionalidad instrumental, hegemónica, acrítica y escasamente reflexiva, centrada en la aplicación de procedimientos tecnocráticos (Sanhueza-Díaz *et al.*, 2022). Al respecto, Brown (2015) hace referencia a la llamada "razón neoliberal", esto es, una forma de pensamiento que determina no solo lo económico sino la forma de organizar la vida y las relaciones sociales en su conjunto, es decir, una forma de "ser" y "estar" en el mundo, del cual

somos escasamente conscientes. Esta nueva racionalidad, instala un proceso conocido como “mercantilización de la vida” (Borón, 2000; Larraín, 2005), el cual promueve un desplazamiento paulatino del Estado como garante de derechos sustantivos, dejando paso al mercado en la provisión de servicios para quienes puedan pagar por ellos. Para quienes quedan fuera del mercado, esto es, los excluidos, el Estado provee de recursos escasos que deben ser gestionados, en su mayoría por trabajadores sociales, que, además, operan en el marco de programas del Estado dirigidos por jefaturas que se mueven por un fuerte interés político-partidista, una lógica instrumental y clientelista, orientada a la obtención de votos y a perpetuarse en el poder. La formación profesional de trabajadores sociales en el espacio de práctica, implica el desarrollo de un proyecto ético-político y pedagógico que surge de la confrontación de diversos actores, lo que complejiza y enriquece el proceso de práctica, y, además, supone múltiples opciones, políticas y técnicas, una concepción de universidad, de la forma en que esta se vincula con la sociedad, el modo de entender la ciencia y la producción del conocimiento, entre otros aspectos (Ludi, 2014). Ya lo advierten distintos teóricos del Trabajo Social Crítico, en tanto la profesión se juega en condiciones socio históricas caracterizadas por espacios de contradicción de intereses, por una parte, aquellos impuestos por la ideología dominante, expresados en la institucionalidad del Estado y la clase política del gobierno de turno, y por otra, los intereses de las clases subalternas, a través de las demandas de los distintos actores, expresados en diversos movimientos sociales (Carballeda, 2006; Iamamoto, 1992). Al respecto, Cárcamo *et al.*, (2022) señala que

las prácticas profesionales que realizan las y los estudiantes están organizadas fundamentalmente en función de los requerimientos e intereses institucionales, y no en virtud de las demandas, necesidades y luchas que han levantado los diversos movimientos sociales, particularmente en la última década. (p. 251)

7

En Chile, no existe un proceso de certificación que acredite a profesionales de campo para la supervisión de prácticas. Por el contrario, el desmantelamiento de la educación pública y el incremento desproporcionado de instituciones de educación superior que dictan la carrera de Trabajo Social ha generado que la disponibilidad de espacios de práctica, dependa de los convenios establecidos por las mismas universidades, poniendo a competir a las distintas casas de estudio, por espacios de práctica de calidad para sus estudiantes.

2. Metodología

Este estudio, de carácter cualitativo, consideró los relatos tanto verbales como escritos, emanados de profesionales que participaron en el curso *Supervisión de Prácticas en Trabajo Social*, a partir de sus intervenciones en las clases sincrónicas, como en las actividades asincrónicas; es decir, se trató de una muestra no probabilística, por conveniencia (Hernández-Sampieri *et al.*, 2010; Otzen y Manterola, 2017), compuesta por un total de 16 profesionales, de distintas disciplinas: Psicología (n=1), Trabajo Social (n=12), Planificación Social (n=1), Pedagogía (n=1) e Ingeniería (n=1). A través de una metodología vivencial y de trabajo colaborativo, se realizaron

actividades formativas basadas en la reflexión y discusión acerca de las principales tensiones que enfrenta el Trabajo Social contemporáneo en Chile; las fortalezas y debilidades de la formación profesional desde la experiencia de la supervisión institucional; y el papel de la supervisión y del profesional supervisor/a. El curso se dictó en modalidad de aprendizaje e-learning, a distancia con clases expositivas, vía plataforma MOOC. Se diseñó con base en la metodología de aula invertida¹ (Bergmann y Sams, 2012). Las clases se impartieron entre los meses de septiembre del año 2023 a enero de 2024, con un total de 50 horas cronológicas totales, distribuidas en un periodo de 12 semanas. Las clases en modalidad sincrónica se realizaron los días viernes, mediante plataforma Google Meet, en horario de 18.00 a 20.00 horas. El curso contó con 4 módulos, con base en la siguiente distribución:

- Módulo 0: Introductorio para la formación *e-learning* en los programas de educación continua de la universidad (este módulo forma parte de todos los programas de educación continua), de 6 horas de duración, distribuidas en 2 sincrónicas y 4 asincrónicas.
- Módulo 1: Aspectos teóricos-conceptuales en torno al Trabajo Social, con 12 horas de duración, 4 sincrónicas y 8 asincrónicas.
- Módulo 2: La formación profesional en Trabajo Social, con 12 horas de duración, 4 sincrónicas y 8 asincrónicas.
- Módulo 3: La supervisión de prácticas en Trabajo Social, con 20 horas de duración, 8 sincrónicas y 12 asincrónicas.

Durante el desarrollo del curso, se destaca la importancia del trabajo autónomo de los y las participantes previo al encuentro sincrónico y el trabajo activo basado en el intercambio dialógico y participativo durante los encuentros sincrónicos, donde se combinaron momentos de clases expositivas con trabajos grupales, análisis de caso, revisión de material audiovisual, entre otros. Los discursos tanto verbales como escritos, en torno a las experiencias de los y las profesionales de campo, recogidos en estas actividades, fueron el insumo para el desarrollo de este trabajo.

La información recogida fue categorizada e interpretada a través de la técnica de análisis de contenido cualitativo (Strauss y Corbin, 2002). Las etapas desarrolladas fueron: la codificación abierta, axial y selectiva, considerando categorías previas con base en la literatura revisada y categorías emergentes, que fueron apareciendo durante el análisis. Metodológicamente, se desarrollaron los siguientes pasos: transcripción literal de los relatos de los y las profesionales participantes del curso; selección y segmentación de los textos escritos, en función de pasajes relevantes para los objetivos planteados; identificación de los códigos manifiestos presentes en el relato de las y los participantes; identificación de las categorías semánticas significativas en los

¹ Aula Invertida es una estrategia metodológica en el que la enseñanza tradicional de aula se realiza fuera de ésta y el tiempo presencial se utiliza para desarrollar actividades de aprendizaje significativos y también, para propiciar la colaboración entre los propios estudiantes (Turan y Akdag-Cimen, 2020).

textos analizados; agrupación de las categorías por tipo, y análisis de las categorías obtenidas (Navarro y Díaz, 1995; Piñuel-Raigada, 2002).

3. Hallazgos

3.1 Principales tensiones que enfrenta el Trabajo Social contemporáneo en Chile

Desde mediados de los años setenta Chile asume el neoliberalismo no solo como sistema económico, sino principalmente, como sustrato ideológico en su proyecto modernizador (Moulian, 2009; Rojo, 2010; Vivero-Arriagada, 2017). Este sistema económico y social afecta de modo importante los contextos en que se desempeñan profesionales del Trabajo Social. Esto se evidencia en lo señalado por una de las participantes:

las lógicas neoliberales impactan fuertemente en las políticas sociales [...] las propuestas diversas, originales, muchas veces quedan invisibilizadas. (SI 5, M, Trabajadora Social, 59 años)

La anterior opinión es coincidente con otro supervisor, quien señala que:

el Estado se viene reduciendo y aplicando políticas neoliberales que restringen mucho más su acción social sistemática a través de políticas públicas, y dejan cada vez más en el mercado ciertas soluciones sociales. (SI 8, H, Planificador, 48 años).

Esto es consistente con lo señalado por autores latinoamericanos, en relación a las tensiones que enfrenta el Trabajo Social en el contexto de la “razón neoliberal” imperante (Brown, 2015) y el subsecuente proceso de mercantilización de la vida (Borón, 2000; Larraín, 2005), toda vez que el Estado deja en manos del mercado, la atención y la provisión de servicios e incluso de derechos, a los que se accede en tanto se cuenta con los recursos para ello, aumentando a cada paso las situaciones de injusticia, desigualdad y exclusión social que caracterizan al país en particular y a América Latina en general.

Ante este escenario, se pone de relieve la importancia de la reflexión crítica, en el marco de las prácticas profesionales. Estos son espacios donde se confrontan diversos intereses que muchas veces entran en contradicción, lo que implica para el Trabajo Social asumir un proyecto ético-político que supone múltiples opciones, políticas y técnicas, así como una concepción de las relaciones sociales en las que se encuentran inmersos las y los actores con que trabaja nuestra profesión, las que, en el marco de la razón neoliberal, tienden a caracterizarse por condiciones de opresión y exclusión social. Uno de los principales desafíos que enfrenta la profesión en el contexto latinoamericano, refiere al actual escenario de contradicciones entre el discurso de justicia social y la perpetuación de condiciones estructurales de desigualdad de parte de los

Estados, al promover la autogestión de la precariedad de las familias pobres, en el marco de un orden social neoliberal legitimado por las políticas públicas (Ovalle-Parra y Amador-Baquiro, 2023), tal como refiere una de las supervisoras:

es la realidad que tenemos en América respecto a la intervención del Estado, no es un garante de derechos sociales, como nosotros lo esperamos [...] su rol es más bien asistencialista. (SI 6, M, Trabajadora Social, 40 años)

Así, este asistencialismo del Estado también permea la labor profesional. Al respecto, uno de los supervisores, que no es de la disciplina, refiere su preocupación en torno a que el o la estudiante cuestione la realidad, pero principalmente en el aspecto técnico, en referencia a los instrumentos que se utilizan:

este profesional con las herramientas teóricas puede o más bien tiene el deber ético de cuestionarse la realidad, pero también el instrumento. Cuán necesarios son instrumentos que tengan que ver con una apropiada lectura de lo que se quiere lograr o recoger, [...] y que no signifiquen invadir el espacio de las personas. (SI 8, H, Planificador, 48 años)

Frente a este escenario de injusticia y desigualdad estructural, quienes supervisan prácticas profesionales advierten la importancia de considerar la situación que viven los pueblos originarios y particularmente, el pueblo Mapuche, en la formación y el ejercicio profesional. Esto se evidencia en lo indicado por una de las participantes:

esto de replantear el Trabajo Social en América Latina es fundamental. Desde empezar a reconocer nuestros inicios, lo que está pasando ahora, con los pueblos originarios, acá nuestra región (región de la Araucanía) con el tema del conflicto mapuche. (SI 1, M, Asistente Social, 35 años)

Sobre este contexto, tal como refieren Cárcamo *et al.*, (2022), resulta fundamental analizar los vínculos que construyen las distintas instituciones en los territorios. Conocer y reconocer las prácticas de resistencia que los propios equipos locales están desarrollando desde las instituciones para enfrentar prácticas hegemónicas que invisibilizan distintos modos de vida presentes en los espacios locales. No todas las y los profesionales logran mantener este carácter crítico y ético, tal como refiere una joven profesional:

el trabajador social, o los colegas, estamos llamados para representar a los grupos minoritarios o a los grupos más vulnerables [...] pero no siempre nos encontramos con 'esos' colegas. [...] a veces nos encontramos con colegas que son súper afines a la estructura y al sistema, que se cuestionan muy poco. (SI 7, M, Trabajadora Social, 30 años)

De esta manera, en el relato de la profesional, se constata lo señalado por autores latinoamericanos (Carballeda, 2006; Iamamoto, 1992) en relación a que el escenario en el que se desarrolla la profesión y la práctica del estudiantado, se caracteriza por la presencia de contradicciones y tensiones entre los intereses hegemónicos de la clase dominante expresadas en la institucionalidad del Estado, y las demandas y necesidades de las y los actores sociales.

3.2 Fortalezas y debilidades de la formación profesional en la experiencia de la supervisión de campo

Desde el relato proporcionado por supervisores y supervisoras de campo, se desprenden como principales fortalezas: la proactividad y disposición. Sin embargo, también refieren como aspectos más débiles: la argumentación teórica, el análisis crítico, el manejo de tecnologías de la información y la falta de creatividad e inseguridad. Así lo manifiesta una de las supervisoras:

una de las cosas que más me ha costado con ellos (estudiantes en práctica) es lo referente a la formación teórica [...] ha sido una situación muy dispar, sobre todo cuando tienen que fundamentar sus apuestas metodológicas [...] Lo único que arregla esto es 'leyendo, leyendo, leyendo', y eso es un tema generacional diría yo, no solamente de Trabajo Social, su aversión por los textos más largos. (SI 10, M, Asistente Social, 50 años)

11

Lo anterior, permite evidenciar que al estudiantado se le dificulta expresar de manera coherente los elementos teóricos que le fueron impartidos en sus años de formación académica y vincularlos de manera pertinente con las características y necesidades del contexto de práctica. Es posible encontrar experiencias de práctica que son satisfactorias desde la ejecución pero que no se reflejan en los documentos elaborados, los cuales tienden a la descripción de las experiencias relegando a un segundo plano la reflexión o análisis crítico, tal como el siguiente caso:

veo [...] cómo nos atrapamos en los protocolos y en las normativas dentro de las instituciones o dentro de la política pública. Entonces llegan los estudiantes muy proactivos, con muchas ganas de hacer cosas, muy a disposición de lo que nosotros les vayamos indicando, pero, sin embargo, me falta el tema de la reflexión, el análisis de la realidad. [...] siento que falta esa sintonía y esa reflexividad respecto de la realidad. (SI 5, M, Trabajadora Social, 59 años).

Por otra parte, advierten ciertas carencias en el manejo de algunas herramientas digitales y en una racionalidad que les permita administrar su tiempo adecuadamente. En cuanto a la formación y uso de recursos digitales, señalan por una parte que:

los estudiantes han tenido en esta pandemia un acceso ilimitado en cuanto a las redes sociales [...], pero no son tan maduros para administrar bien su tiempo [...] y tampoco tienen la

madurez como para capacitarse en Excel o hacer cursos, no pasa eso. (SI 1, M, Asistente Social, 35 años)

y por otra: "en cuanto al uso de las tecnologías [...] eso de los nativos digitales, en realidad se quedan cortos [...] porque no se manejan en varias cosas [...]. (SI 9, M, Psicóloga, 26 años)

De este modo, el uso de tecnologías de la información de parte del estudiantado, pareciera más centrado en el uso y manejo de redes sociales, que en herramientas que contribuyen a mejorar el desempeño profesional. Por otra parte, se hace referencia a las dificultades del estudiantado para realizar propuestas creativas, ante las situaciones que enfrentan en las prácticas

manejan la información, pero cómo la gestionan, cómo la expresan les cuesta mucho, relacionar la teoría con la práctica, y sistematizar procesos. Muestran dificultad en torno a la crítica y reflexión de la problemática, usualmente presentan la problemática, pero no dan espacio a la solución, no la proponen, no dan ideas. Y esto quizás está relacionado al tema de la inseguridad y el temor a equivocarse. (SI 1, M, Asistente Social, 35 años)

Esta dificultad para realizar propuestas creativas, y atreverse a avanzar más allá, en el análisis crítico de la realidad, en la búsqueda de alternativas para la transformación de estas situaciones de malestar social, es preocupante. Sin embargo, tal como lo refiere la supervisora, es necesario profundizar si se trata de una debilidad en el proceso formativo, o más bien es atribuible a las inseguridades propias de estudiantes jóvenes en proceso de formación, o bien, incide en ello lo señalado anteriormente, respecto al uso de redes sociales como fuente confiable de información. Las nuevas generaciones tienen un acceso ilimitado a la información, sin embargo, el acceso a conocimiento científico requiere de la lectura de fuentes confiables, a las que no siempre acceden los y las estudiantes, pues la información que circula en redes suele ser más escueta y de menor complejidad, lo que limita la comprensión de los fenómenos sociales, políticos, culturales con los que a diario se enfrentan los y las estudiantes en sus prácticas.

En cuanto a la implementación de este curso, como un mecanismo para fortalecer la formación profesional a partir del rol de quienes supervisan prácticas desde el campo profesional, se aprecia una valoración positiva, en la medida que constituye una instancia para reflexionar y compartir inquietudes en torno a la supervisión de prácticas, no solo respecto al proceso metodológico y formativo, sino también desde lo humano, entendiendo que el estudiantado también tiene sus propias historias de vida y subjetividad que se juegan en el proceso del ejercicio profesional. Esto se evidencia en el siguiente extracto de un/a profesional de campo:

estas instancias nos hacen reflexionar y entender qué pasa con el Ser [...], de donde vienen nuestros estudiantes, de qué forma ellos ingresaron a la universidad, bajo qué condiciones, muchas veces motivados quizás por sus familias, no por ellos mismos [...] por eso hay que estar constantemente analizando dónde estamos, con quien tratamos. (SI 1, M, Asistente Social, 35 años)

En este sentido, destaca en la narrativa de profesionales que supervisan prácticas, la importancia de la construcción dialógica en los procesos de supervisión, sin desconocer la dimensión humana del “otro”. Esta dimensión humana es un aspecto clave en el proceso de aprendizaje, pues junto a los recursos cognitivos que despliega el estudiantado, también se ponen en juego otros recursos de carácter emocional. Procesos cognitivos como la atención, la memoria, la concentración y la toma de decisiones, se encuentran íntimamente relacionadas con las emociones (Ortega-Navas, 2010). Al respecto, la literatura sobre educación emocional refiere que, a través de esta, se puede fortalecer la regulación emocional, autogestión, la inteligencia interpersonal, conciencia emocional y otras habilidades para la vida y el bienestar del estudiantado (Bisquerra-Alzina, 2003), todas ellas competencias de gran valor en la práctica del Trabajo Social. A pesar de la escasez de estudios empíricos relacionados con el impacto de la educación emocional en contexto universitario (Bracamontes-Ceballos *et al.*, 2024), cada vez más, se promueve la alfabetización emocional de los y las docentes, de modo que cuenten con las habilidades para identificar, comprender, regular y pensar con las emociones de forma inteligente, y de este modo, conseguir alumnos emocionalmente más preparados (Cabello *et al.*, 2010).

3.3 El papel de la supervisión y del profesional de campo que supervisa prácticas

De acuerdo a lo señalado en la literatura (Litvack *et al.*, 2010; Rawles, 2020; Roulston *et al.*, 2021) la supervisión en Trabajo Social puede ser entendida como un proceso de acompañamiento, de parte de un “educador práctico” que actúa como un socio reflexivo que motiva la exploración colaborativa de ideas, a través de su experiencia y saber práctico, ampliando y desafiando los razonamientos que surgen en el estudiantado y validando sus propuestas, a través del refuerzo positivo y la retroalimentación. De este modo, el estudiantado puede desarrollar conocimientos situados y habilidades, a través de discusiones reflexivas (Ketner *et al.*, 2017). Al consultar a una de las supervisoras, en relación a cómo entiende el proceso de supervisión plantea:

siempre he entendido la supervisión como un proceso de acompañamiento (...) orientación y guía, y que obviamente tiene una retroalimentación que va y viene, es decir, yo retroalimento al estudiante y el estudiante igual me retroalimenta a mí. (SI 5, M, Trabajadora Social, 59 años)

Por otra parte, reconocen la importancia de la reflexión crítica y de la discusión reflexiva, en el proceso de acompañamiento, sin embargo, manifiestan que en muchas ocasiones, la supervisión se centra en aspectos pragmáticos e instrumentales, como son la descripción de acciones, más que la necesaria articulación teoría-práctica. Este reconocimiento en torno a la importancia de avanzar hacia una mejora de los procesos de supervisión, es fundamental, puesto que la calidad de estos procesos, incide significativamente en la calidad de la formación de profesionales del Trabajo Social (Sweifach, 2019). Esto se evidencia en el siguiente extracto referido a lo que sucede en el proceso de supervisión:

se da más una lectura de las acciones, una supervisión de las acciones, más que hacer reflexionar al estudiante respecto a algunas problemáticas que surgen. Eso nos deja mucho para pensar la forma en la que supervisamos, y hacemos que nuestros estudiantes reflexionen y sean un aporte. (SI 1, M, Asistente Social, 35 años)

Esta preocupación es consistente con lo referido en la literatura, puesto que la discusión reflexiva, que constituye el aspecto central de la supervisión en Trabajo Social, requiere de una construcción dialógica de narrativas, desprenderse de recetas, por lo que quien supervisa necesita estar abierto al diálogo y a rechazar sus propias certezas teórico-metodológicas (Litvack *et al.*, 2010), invitando al estudiantado a proponer de manera argumentada y colaborativa, nuevas ideas que mejoren la intervención. En relación a esta dimensión dialógica, una supervisora señala desde su experiencia:

les voy preguntando ¿qué les parece tal situación?, ¿sabían de tal situación?, ¿conocían tal política pública?, ¿tal organización?, ¿qué opinión tienen?, preguntando cosas, porque me interesa que sean capaces de ver detalles, de armar su opinión sobre las distintas cosas que hacemos para crear esta retroalimentación. (SI 10, M, Asistente Social, 50 años)

Esta motivación hacia el estudiantado, para que dé cuenta de sus propias reflexiones en torno a la práctica, resulta ser una tarea fundamental en el proceso de supervisión, en tanto favorece el aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades, al confrontar los conocimientos previos que trae el estudiantado desde su formación, con la compleja realidad a la que se enfrenta en la práctica. De manera consistente con lo señalado en la literatura en torno a la importancia de la discusión reflexiva para el desarrollo de conocimientos y habilidades del estudiantado (Brodie y Williams, 2013; Rawles, 2020; Wilson y Flanagan, 2019), una de las supervisoras señala:

yo invito a los alumnos a que tengan una reflexión crítica de la realidad que les toca atender (...) dimensionar los elementos históricos, las inequidades en los territorios (...) cosas que podemos observar críticamente, para poder realizar un diagnóstico que no sea algo descriptivo, que sea reflexivo, donde se conjugan estos elementos. (SI 5, M, Trabajadora Social, 59 años)

En esta misma línea, la profesional refiere la importancia de incluir en el proceso de supervisión, espacios de retroalimentación, así como apoyar la integración de los estudiantes en práctica, al equipo

creo que es importante en primer lugar orientar acerca del contexto en que se desenvuelve la práctica, mostrando los desafíos y nudos críticos de ésta, posteriormente mantener reuniones de retroalimentación periódicas de tal forma de clarificar, introducir elementos remediales y a la vez visibilizar los aciertos de tal forma de motivar y reforzar los aspectos positivos del estudiante. Sin duda que también se debe facilitar la integración con el resto del equipo de

trabajo, que le permita sentirse acoplado a un proyecto y conocer su dinámica particular. (SI 5, M, Trabajadora Social, 59 años)

Esta preocupación por incluir al estudiantado en los equipos de trabajo es reforzada en otros relatos

hacer lo posible para que el profesional en formación se inserte en un ambiente saludable, de confianza y que se sienta parte del equipo (SI 6, M, Trabajadora Social, 40 años), agregando la dimensión relativa a la calidad del ambiente laboral “facilitar su proceso brindando un ambiente adecuado de respeto, donde él pueda sentirse cómodo para realizar y generar propuestas de trabajo ante diferentes situaciones. (SI 11, M, Profesora Educación General Básica, 48 años)

Por otra parte, se observa en los relatos la relevancia que se otorga, no solo a los aspectos metodológicos de la supervisión como espacio formativo, reflexivo y dialógico, sino también, la importancia de contar con ambientes propicios para el aprendizaje en términos emocionales (Bracamontes-Ceballos *et al.*, 2024), al hacer alusión a que el centro de práctica sea un espacio en que el o la estudiante sienta comodidad y confianza.

dar un espacio en el que el estudiante se sienta cómodo y en confianza, de comunicación y retroalimentación de las fortalezas y las debilidades. Poder ver sus mejoras en función de lo analizado, lo revisado de sus acciones. Poder hacer un trabajo en conjunto, pero también dar espacios para que pueda realizar acciones solo/a. (SI 3, M, Trabajadora Social, 30 años)

Lo anterior, requiere un nivel de madurez del estudiantado, de autoanálisis e introspección de su propio proceso de formación, lo que se ha denominado la “reflexión en la práctica”, en palabras de la supervisora:

promover una mirada autocrítica del proceso de práctica, donde el propio estudiante autoevalúa una problemática o situación a resolver, de esta manera poder conocer las limitaciones o complejidades que aún no logra resolver con las herramientas disponibles o los conocimientos logrados hasta ahora, volviendo por sí mismo a procesos formativos anteriores para retomarlos y reforzarlos en búsqueda del perfeccionamiento y la excelencia. (SI 13, M, Trabajadora Social, 43 años)

En general, se valora la incorporación de estudiantes en práctica y la supervisión, como una oportunidad de crecimiento y actualización, como lo señala una supervisora de campo:

tanto el estudiante, como nosotros como supervisores aprendemos mucho, nos entregan una mirada más fresca de lo que es el ejercicio de la profesión. De repente nosotros tendemos a quedarnos un poco estancados cuando nos mecanizamos o ‘robotizamos’. Entonces me quedo

con eso, que es un proceso educativo-cooperativo, y con la guía de manera horizontal. (SI 12, H, Trabajadora Social, 31 años)

4. Conclusiones

El propósito de este trabajo consistió en analizar los principales desafíos para la formación profesional y la supervisión de prácticas, identificados por supervisores/as de práctica profesional de estudiantes de Trabajo Social, en la Universidad Católica de Chile, al sur de Chile, considerando las tensiones que enfrenta la profesión en este país. Al respecto, los y las profesionales que supervisan prácticas concuerdan en el impacto que ha tenido el neoliberalismo tanto en la reducción del Estado y su papel en el bienestar social de la ciudadanía, así como, en las políticas públicas y programas en el marco de los cuales, las y los profesionales se desempeñan y donde se insertan estudiantes en práctica de la carrera de Trabajo Social. En este sentido, se reconoce la importancia fundamental de una sólida formación ético-política y crítica, además de teórica y metodológica, en tanto los fenómenos sociales con que se enfrenta la profesión día a día en Chile en particular y en América Latina en general, se expresan en escenarios de profundas desigualdades, exclusión e injusticias sociales. Al respecto, una de las participantes reconoce que este compromiso ético-político no está presente en todos quienes supervisan prácticas de estudiantes, por lo cual, la universidad y la carrera tienen un papel fundamental al no descuidar el acompañamiento en los procesos formativos que se generan desde los espacios de práctica. Por otra parte, se enfatiza en la importancia de la perspectiva intercultural, especialmente en lo relativo a las intervenciones con pueblos originarios, considerando la diversidad sociocultural como una riqueza, que requiere estudiantes en práctica y equipos profesionales propositivos, que no repliquen de manera acrítica, acciones hegemónicas que invisibilizan los distintos modos de vida presentes en los espacios locales.

En cuanto a los procesos formativos, existe una crítica generalizada a las dificultades del estudiantado para fundamentar teóricamente sus acciones y reflexiones en torno a la práctica, lo que se hace más evidente en las falencias que presentan los textos escritos producidos por el estudiantado. También, queda en evidencia el escaso manejo de recursos digitales de parte de los y las estudiantes. Si bien es cierto, en la experiencia de supervisores y supervisoras el estudiantado muestra un amplio uso de las redes sociales, carecen del dominio de plataformas y herramientas digitales ad hoc al ejercicio profesional. Por otra parte, manifiestan una preocupación por la falta de creatividad en el diseño de propuestas de acción profesional, la que puede atribuirse a debilidades en la formación, pero también a inseguridades personales y el miedo a equivocarse, propio de una experiencia de práctica. Por tanto, si entendemos a quienes supervisan como “educadores prácticos”, incorporar la formación emocional de supervisores de práctica en Trabajo Social se torna un desafío relevante para las instituciones de educación superior que forman profesionales en esta disciplina, en tanto estos y estas profesionales son llamados a desempeñar un rol de co-formadores. Dentro de las fortalezas, destacan aspectos más bien actitudinales como la disposición y proactividad. Estas fortalezas y debilidades

identificadas, requieren ser abordadas tanto en los procesos formativos intra aula, como en los que se realizan en terreno, a través de las prácticas profesionales en todos sus niveles.

En relación a la supervisión, en los discursos de los y las profesionales que supervisan prácticas profesionales, se advierte una representación del rol como supervisor o supervisora basado en la motivación del aprendizaje situado, así como de la reflexión crítica en torno a la intervención profesional, en el particular contexto en que esta se da. Si bien, se plantea la importancia de considerar aspectos como la diversidad, la desigualdad y las variables institucionales, el protagonismo otorgado a los sujetos con quienes se realiza la intervención es muy incipiente, apareciendo escasamente relevado en el proceso de supervisión propiamente tal. Se constata en los y las profesionales, un discurso coherente con el compromiso ético y sociopolítico de la formación entregada en la Universidad, orientándose a denunciar las desigualdades e injusticias buscando transformar estas condiciones de opresión. Por otra parte, destaca la importancia otorgada a las tareas de retroalimentación y apoyo, realizadas en el marco de la supervisión, con la finalidad de aportar al desarrollo de conocimientos y habilidades del estudiantado, a través de discusiones reflexivas (Ketner *et al.*, 2017). Así también, en los relatos de los y las supervisoras se observa un esfuerzo por promover la autonomía del estudiante, incentivando la generación de sus propias propuestas, así como su inclusión al trabajo en equipo, en un clima de confianza y apoyo mutuo, lo que es coincidente con acciones relevadas en la literatura sobre supervisión (Beesley, 2023; Mendonça *et al.*, 2023; Miehls *et al.*, 2013; Rama-Vitale, 2011; Roulston *et al.*, 2021) y con la literatura referida a la educación emocional como un elemento generador de bienestar personal y social, y el papel que desempeñan las emociones en el aprendizaje del estudiantado (Bracamontes-Ceballos *et al.*, 2024). También destaca, una valoración en torno a la incorporación de estudiantes en práctica, como una oportunidad para actualizar conocimientos y estimular la propia “reflexión en la acción” de parte de profesionales que supervisan prácticas de estudiantes de Trabajo Social.

Finalmente, consideramos que este espacio de encuentro entre académicos y académicas que acompañan procesos de práctica y supervisores y supervisoras en terreno, constituye una iniciativa que merece ser replicada en los procesos de formación universitaria de Trabajo Social, en tanto aporta a una mayor coherencia en el proceso formativo al aunar criterios y expectativas entre ambos actores, respecto del desempeño del estudiantado, favorece la pertinencia de la formación al contrastar dicho desempeño en contexto real, ante situaciones propias del ejercicio profesional, y por último, contribuye a relevar la importancia de la vinculación con el medio para la tarea docente, valorando el aporte de los profesionales de campo en la formación de estudiantes, a través de los procesos de supervisión. En relación a la modalidad *e-learning*, esta favoreció la participación, en tanto los y las profesionales provenían de centros de práctica de distintas comunas, así también, la clase invertida favoreció el diálogo activo en los espacios asincrónicos, en tanto ya contaban con insumos teórico-conceptuales para enriquecer la reflexión y el análisis de sus propias experiencias.

Financiación

Los autores declaran haber recibido financiación de parte de la Dirección de Investigación de la Universidad Católica de Temuco, para la traducción de este artículo, al idioma inglés.

Contribuciones de los autores

Lilian Olimpia Sanhueza-Díaz: responsable de la investigación, del desarrollo del marco teórico y conceptualización, curaduría de datos, análisis formal de los datos, principal responsable de la escritura (borrador original), encargada de incorporar sugerencias de evaluadores y redacción final; Carolina Andrea Álvarez-Caro: apoyo en la investigación, responsable de la metodología, de recolección de datos, sistematización de los datos, apoyo en el análisis de los datos, apoyo en la redacción del artículo; Sergio Rodrigo Sanhueza-Jara: apoyo en la investigación, apoyo en el análisis de los datos; Karina Monserrat Vargas-Gallardo: búsqueda bibliográfica, traducción de textos en inglés, ajuste a normas APA.

Conflictos de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés en la escritura o publicación de este artículo.

18

Implicaciones éticas

Los autores no tienen ningún tipo de implicación ética que se deba declarar en la escritura y publicación de este artículo.

5. Referencias bibliográficas

- Beesley, P. (2023). Collaborative experiential learning in social work practice placements. *Social Work Education*. <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2245837>
- Bergmann, J., y Sams, A. (2012) *Flip your Classroom. Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bisquerra-Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bogo, M. (2015). Field Education for Clinical Social Work Practice: Best Practices and Contemporary Challenges. *Clinical Social Work Journal*, 43, 317-324. <https://doi.org/10.1007/s10615-015-0526-5>
- Borón, A. (2000). *Tras el Búho de Minerva. Mercado contra la democracia en el capitalismo de fin de siglo*. Fondo de Cultura Económica.



- Bracamontes-Ceballos, E., Jiménez-Macías, I. U., y Vázquez-González, G. C. (2024). Avances y desafíos de la educación emocional en la educación superior: una revisión documental. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e1924. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1924
- Brodie, I., y Williams, V. (2013) Lifting the Lid: Perspectives on and Activity within Student Supervision. *Social Work Education*, 32(4), 506-522. <https://doi.org/10.1080/02615479.2012.678826>
- Brown, W. (2015). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Editorial Malpaso.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922005>
- Carballeda, A. J. M. (2006). *El Trabajo Social desde una mirada histórica centrada en la intervención. Del orden de los cuerpos a los estallidos de la sociedad*. Espacio editorial.
- Cárcamo-Landero, S., Guarda-Cerón, D., Vásquez-Carrillo, M., y Vivero-Arriagada, L. (2022). Re-describiendo las prácticas profesionales de Trabajo Social: rupturas necesarias para una nueva sociedad. En L. A. Vivero-Arriagada (Coord. y Ed.), *El Trabajo Social frente a las actuales crisis socio-políticas: debates para un nuevo proyecto disciplinario* (pp. 247-264). RIL Editores.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Iamamoto, M. (1992). *Servicio social y división del trabajo*. Editorial Cortez.
- Ketner, M., Cooper-Bolinskey, D., & VanCleave, D. (2017). The meaning and value of supervision in social work field education. *The Field Educator*, 7(2), 1-18. <https://fieldeducator.simmons.edu/article/the-meaning-and-value-of-supervision-in-social-work-field-education/>
- Larraín, J. (2005). *¿América Latina moderna? Globalización e identidad*. LOM ediciones.
- Litvack, A., Bogo, M., y Mishna, F. (2010). Emotional reactions of students in field education: An exploratory study. *Social Work Education*, 46(2), 227-243. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2010.200900007>
- Ludi, M. C. (2014). Notas para pensar el espacio curricular ligado a prácticas pre-profesionales en Trabajo Social. En M. C. Lera (Comp.), *Debates y proposiciones de trabajo social en el marco del bicentenario* (pp. 70-73). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/ftsuner/20171107052019/pdf_467.pdf
- Martínez-Sierra, P. D. (2016). La práctica profesional del trabajador social: contexto y problemática. *Revista Electrónica de Trabajo Social, Universidad de Concepción (Chile)*, (13), 22-32. <https://trabajosocial.udec.cl/wp-content/uploads/2023/08/REVISTA-TS-UDEC-13-2016.pdf>
- Mendonça, V., Silva, P. G., Sacramento, O., y Caria, T. (2023). “Thrown to the lions” - a reflexive exercise with social work students on their early practice experiences. *Social Work Education*, 43(4), 1092-1109. <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2167198>

- Miehls, D., Everett, J., Segal, C., y Du bois, C. (2013). MSW Students' Views of Supervision: Factors Contributing to Satisfactory Field Experiences. *The Clinical Supervisor*, 32(1), 128-146. <https://doi.org/10.1080/07325223.2013.782458>
- Moulian, T. (2009). *Contradicciones del desarrollo político chileno, 1920-1990*. LOM ediciones.
- Navarro, P., y Díaz, C. (1995). Análisis de Contenido. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez, (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). Editorial Síntesis.
- Ortega, M. B. (2015). Trabajo social como transdisciplina: hacia una teoría de la intervención. *Cinta de Moebio*, (54), 278-289. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/37471>
- Ortega-Navas, M. C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 462-470. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11559>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1) 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Ovalle-Parra, A. A., y Amador-Baquiro, J. C. (2023). Gobernando la crianza en familias pobres: ONG y gestión durante la pandemia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(1), 199-224. <https://doi.org/10.11600/rlicsnj.21.1.5322>
- Parola, R. N. (2020). Problematizando las prácticas pre profesionales en Trabajo Social. Desafíos y perspectivas. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (29), 73-88. <http://dx.doi.org/10.25100/prts.v0i29.8714>
- Piñuel-Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1-42. <https://doi.org/10.1558/sols.v3i1.1>
- Rama-Vitale, C. (2011). La incorporación de la práctica estudiantil en las universidades latinoamericanas como nuevo paradigma educativo. *Universidades*, (48), 33-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199006>
- Rawles, J. (2020). How social work students develop the skill of professional judgement: Implications for practice educators. *The Journal of Practice Teaching and Learning*, 17(3), 10-30. <https://doi.org/10.1921/jpts.v17i3.1445>
- Rojo, G. (2010). *Discrepancias del Bicentenario*. LOM ediciones.
- Roulston, A., Cleakb, H., Hayes, D., McFadden, P., OConnor, E., & Shor, C. (2021). To fail or not to fail: enhancing our understanding of reasons why social work students failed practice placements (2015-2019). *Social Work Education*, 42(4), 459-475. <https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1973991>
- Rubilar-Donoso, G. (2015). Practices of Memory and the Construction of Research Testimonies. A Methodological Reflection about Self-Interviewing, Testimonies, and Social Workers' Accounts of Their Research. *Forum: Qualitative Social Research*, 16(3), Art. 3. <https://doi.org/10.17169/fqs-16.3.2257>
- Sanhueza-Díaz, L., Hernando-Pérez, F., Smythe-Bendel D., Álvarez-Caro, C., y Sanhueza-Jara, S. (2022). Dificultades y desafíos de las prácticas a distancia en tiempos de pandemia. En L. A.

- Vivero-Arriagada (Coord. y Ed.), *El Trabajo Social frente a las actuales crisis socio-políticas: debates para un nuevo proyecto disciplinario* (321-340). RIL Editores.
- Shaw, I., & Holland, S. (2014). *Doing Qualitative Research in Social Work*. SAGE Publications.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Sweifach, J. (2019). A look behind the curtain at social work supervision in interprofessional practice settings: critical themes and pressing practical challenges. *European Journal of Social Work*, 22(1), 56-68. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1357020>
- Turan, Z., & Akdag-Cimen, B. (2020). Flipped Classroom in English Language Teaching: A Systematic Review. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5-6), 590606. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1584117>
- Vivero-Arriagada, L. A. (2017). Influencia del neoliberalismo en el Trabajo Social chileno: discursos de profesionales y usuarios. *Revista Colombiana De Ciencias Sociales*, 8(1), 126-149. <https://doi.org/10.21501/22161201.1940>
- Vivero-Arriagada, L. A. (2022). Condiciones para una Neo-Reconceptualización del Trabajo Social en Chile, Latinoamérica y el Caribe. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (29), 193-212. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8241>
- Wilson, E., & Flanagan, N. (2019). What tools facilitate learning on placement? Findings of a social work student-to-student research study. *Social Work Education*, 40(4), 1-17. <https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1702636>
- Zúñiga, R. (1996). Sistematización y supervisión en trabajo social: hacer y decir. *Revista Perspectivas. Notas sobre intervención y acción social*, (5), 66-87. <https://ediciones.ucsh.cl/index.php/Perspectivas/article/view/3045>