

# Prácticas intermedias en la formación de Trabajadores Sociales en una universidad confesional de Chile

**Simi del Carmen Jiménez-Carrasco**  

Magister en Investigación. Antropóloga. Asistente Social  
Universidad Adventista de Chile. Chillán, Chile  
simijimenez@unach.cl

**Ariela Anais Parra-Merino** 

Estudiante de Trabajo Social  
Universidad Adventista de Chile. Chillán, Chile  
arielaparra@alu.unach.cl

## Resumen

El artículo examina las prácticas intermedias de Trabajo Social como escenarios donde se articulan y tensionan dimensiones clave de la formación profesional. Se plantea que estos espacios permiten problematizar desafíos institucionales, éticos y metodológicos, y explorar las diferentes formas de comprender el pensamiento crítico en el campo disciplinar. La investigación adopta un enfoque cualitativo, diseño transversal y alcance descriptivo, basado en el análisis de informes de práctica y grupos focales con estudiantes de la Universidad Adventista de Chile. A través de estrategias interpretativas, se indaga cómo las y los estudiantes significan sus experiencias frente a los retos presentes en los distintos niveles de intervención profesional definidos por la malla curricular. El estudio evidencia que las prácticas intermedias oscilan entre la aplicación técnica de modelos y la construcción de posicionamientos críticos, revelando tensiones formativas en torno al uso de la teoría, el rol profesional y el diálogo con el enfoque institucional. Entre los desafíos formativos identificados, se destacan: la necesidad de profundizar la comprensión epistemológica y política de los marcos teóricos, fortalecer el análisis estructural y promover una reflexión crítica sobre el rol profesional orientada a la transformación social.

**Palabras clave:** Trabajo Social; Pensamiento crítico; Práctica profesional; Intervención social; Servicio Social; Educación profesional.

**Recibido:** 12/08/2025 | **Evaluado:** 05/10/2025 | **Aprobado:** 15/10/2025 | **Publicado:** 01/01/2026



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

✉ **Correspondencia:** Simi del Carmen Jiménez-Carrasco. Universidad Adventista de Chile. Camino Las Mariposas 11771, 3780000, Chillán, Chile. Correo-e: simijimenez@unach.cl

---

## ¿Cómo citar este artículo?

Jiménez-Carrasco, S. del C., y Parra-Merino, A. (2026). Prácticas intermedias en la formación de Trabajadores Sociales en una universidad confesional de Chile. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (41), e21115162. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i41.15162>

# Intermediate internships in the training of Social Workers at a religious university in Chile

## Abstract

The article examines the intermediate social work practices as scenarios in which key dimensions of vocational training are articulated and stressed. It is proposed that these spaces allow o problematize institutional, ethical and methodological challenges, and explore different ways of understanding the critical thinking in the disciplinary field. The research adopts a qualitative approach, cross-sectional design and descriptive scope, based on the analysis of practice reports and focus groups with students of the Adventist University of Chile. Through interpretative strategies, it is investigated how students express their experiences in the face of challenges presented at the different levels of professional intervention defined by the curricular network. The study shows that intermediate practices oscillate between the technical application of models and the construction of critical positions, revealing formative tensions around the use of theory, professional role and dialogue with the institutional approach. Among the training challenges identified, the following stand out: the need to deepen the epistemological and political understanding of theoretical frameworks, strengthen structural analysis and promote a critical reflection on the professional role oriented towards social transformation.

**Keywords:** Social Work; Critical thinking; Professional practice; Social intervention; Social Service; Professional Education.

**Sumario:** 1. Introducción, 2. Metodología, 3. Hallazgos, 4. Conclusiones, 5. Referencias bibliográficas.

## 1. Introducción

El Trabajo Social desempeña un papel fundamental en la promoción del bienestar y la justicia social, actuando como un mecanismo clave para abordar desigualdades estructurales y mejorar la calidad de vida de personas y comunidades. En este contexto, las prácticas intermedias representan un componente esencial de la formación profesional, ya que constituyen espacios donde los estudiantes articulan teoría y práctica a través de la intervención directa en escenarios reales (Blanco-García, 2021; Concha-Toro, 2020; Pastor-Seller, 2022).

Estas instancias formativas permiten desarrollar habilidades prácticas y comprender la complejidad de los contextos en los que se realiza la acción profesional. En ellas, los futuros trabajadores sociales enfrentan situaciones concretas que los desafían a aplicar marcos conceptuales aprendidos en el aula, a la vez que construyen saberes situados y significativos. Diversos estudios han destacado el valor pedagógico de estas experiencias en la consolidación de la identidad profesional, especialmente al promover la reflexión crítica, la empatía y la capacidad de análisis contextual (Ghiraldelli, 2020; Parola, 2020). En esa línea, Betancourth-Zambrano *et al.* (2020) subrayan que la formación práctica debe encauzarse como una oportunidad para fortalecer el pensamiento crítico, entendido como una competencia esencial para enfrentar entornos complejos, tensionar lo dado y en ese sentido contribuir al desarrollo de posicionamientos ético-políticos fundamentados necesarios en la profesión (Vivero-Arriagada (2022).

Por otra parte, se debe considerar que las prácticas intermedias que se analizan en este estudio varían según niveles de intervención (individual-familiar, grupal y comunitario). Esta opción metodológica reabre un debate disciplinar sobre los enfoques profesionales y la tensión entre perspectivas que abogan por prácticas diferenciadas por niveles e integradas del ejercicio profesional (Castañeda-Meneses, 2014; Marín-Rengifo y Aguirre-Cano, 2013; Vivero-Arriagada, 2017).

A pesar de que la literatura reconoce la relevancia de las prácticas, persiste la necesidad de problematizar estas experiencias para comprender sus alcances reales como espacios formativos, más allá de su función curricular, enriqueciendo las reflexiones disciplinares a partir de estudios empíricos (Parola, 2020).

En ese sentido, las prácticas intermedias de Trabajo Social deben comprenderse como territorios de disputa epistemológica y de producción de subjetividad.

Hablar de pensamiento crítico también implica asumir un concepto complejo, abordado desde múltiples tradiciones. La polisemia del término hace necesario precisar qué entendemos por pensamiento crítico, cómo lo situamos en los procesos formativos y qué función cumple en la configuración de la praxis profesional. Tal como advierten Osorio-Echeverri (2020) y Vendrell-Moranco y Valero-Moya (2025), la falta de distinción entre las dimensiones cognitivas y ético-

políticas del concepto puede conducir a una desarticulación que debilita su potencial transformador. Por ello, a continuación, se distinguen estas dos aproximaciones de la noción de pensamiento crítico –una centrada en las habilidades cognitivas y otra de orientación ético-política– cuyas diferencias son clave para comprender su articulación en el campo del Trabajo Social.

El pensamiento crítico ha sido abordado desde tradiciones diversas, lo que ha generado significados múltiples y, en ocasiones, solapados (Karsz, 2021). Una primera línea lo concibe como una habilidad cognitiva enfocada en la evaluación rigurosa de información, la identificación de falacias, la formulación de argumentos lógicos y la toma de decisiones fundamentadas. Esta perspectiva, propia de la psicología educativa y la pedagogía anglosajona, se orienta a desarrollar la capacidad del sujeto para analizar, contrastar y razonar con autonomía (Ennis, 1996; Paul & Elder, 2014). Desde aquí, el pensamiento crítico puede enseñarse, medirse y ejercitarse como competencia transversal en la formación universitaria.

Una segunda perspectiva entiende el pensamiento crítico como un posicionamiento epistemológico y ético-político, vinculado a la crítica de las estructuras de poder, la desnaturalización de lo social y la lucha por la transformación (Valencia-Orrego, 2021). Esta tradición, deudora de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt y del pensamiento emancipador latinoamericano, cuestiona los marcos hegemónicos de conocimiento y promueve una lectura situada, histórica y conflictiva de la realidad (Freire, 2005; Giroux, 2014; De Sousa-Santos, 2018). Aunque, tal como señala Reyes-Rodríguez (2025) dentro de la corriente del pensamiento crítico latinoamericano existen diversas concepciones y no hay una única definición, se puede ver un consenso respecto a que el pensamiento crítico en sí no es sólo una competencia analítica, sino que refleja un ejercicio de resistencia frente a las lógicas de opresión, desigualdad y colonialidad.

Ambas aproximaciones a lo crítico son relevantes, pero es fundamental reconocer sus diferencias teóricas y políticas. Mientras la primera tiende a focalizarse en el sujeto individual y sus capacidades de procesamiento, la segunda asume una postura colectiva, relacional y comprometida, según la cual el conocimiento se produce en contextos de lucha social y no desde la neutralidad.

En el campo del Trabajo Social, esta tensión también está presente. Por un lado, se promueve el desarrollo del pensamiento crítico como capacidad reflexiva necesaria para la intervención profesional. Esta línea valora que los estudiantes aprendan a problematizar situaciones complejas, a tomar decisiones informadas y a evaluar críticamente sus propias acciones, lo cual es indispensable en contextos cambiantes y éticamente exigentes.

Por otro lado, se sostiene que el pensamiento crítico debe ser parte de un proyecto ético-político de la profesión, donde la formación no solo busca mejorar las competencias técnicas, sino también interpelar las estructuras de opresión que dan origen a las demandas sociales. Desde esta

perspectiva, autores como Iamamoto (2005), Montaña-Barreto (2019) y Vivero-Arriagada (2017) proponen que el Trabajo Social debe formar profesionales capaces de actuar con conciencia histórica, sensibilidad territorial y compromiso con la justicia social.

En este sentido, la formación crítica en Trabajo Social no puede limitarse a la enseñanza de técnicas o habilidades individuales, sino que debe propiciar condiciones para que los futuros profesionales se reconozcan como sujetos históricos, capaces de intervenir transformando. Para ello, resulta indispensable vincular el pensamiento crítico con procesos pedagógicos descolonizadores, participativos y orientados al cambio social (Freire, 2005; De Sousa-Santos, 2018; Vasilachis de Gialdino, 2009).

Por otro lado, cabe destacar que este estudio se inscribe en una línea de indagación emergente que busca reflexionar críticamente sobre los procesos formativos en Trabajo Social en el contexto de la Universidad Adventista de Chile (UNACH), institución confesional que forma parte del sistema educativo de la Iglesia Adventista del Séptimo Día. Según su Modelo Educativo, la UNACH busca “formar profesionales integrales, con excelencia académica, pensamiento crítico, compromiso ético y responsabilidad social, fundamentados en una cosmovisión bíblico-cristiana” (Universidad Adventista de Chile [UNACH], 2022, p. 10). Esta misión se traduce en un enfoque pedagógico basado en competencias, que articula conocimientos disciplinares, habilidades profesionales y valores espirituales. En este marco, el pensamiento crítico se concibe como una competencia transversal orientada al análisis ético y transformador de la realidad, en coherencia con principios cristianos. La Integración de la Fe en la Enseñanza (IFE) opera como principio orientador del currículo, promoviendo una formación que vincula espiritualidad, ética del cuidado y vocación de servicio. Estas orientaciones pueden dialogar –y en ciertos casos tensionarse– con perspectivas críticas del Trabajo Social que enfatizan la lectura estructural de la realidad y el posicionamiento ético-político del profesional.

En este mismo sentido, la investigación desarrollada por Villegas-Alarcón *et al.* (2025), analiza la acción profesional del Centro de Intervención y Atención Social (CIAS) de la Universidad Adventista de Chile desde la perspectiva de actores institucionales y comunitarios, evidenciando diálogos y tensiones entre los marcos institucionales de intervención y las necesidades que emergen desde el territorio. La presente investigación complementa esa mirada con un enfoque centrado en las experiencias de los estudiantes en prácticas intermedias, promoviendo así una lectura situada y relacional de la formación profesional en escenarios concretos.

En este marco, las prácticas intermedias no solo se observan como espacios de aplicación técnica, sino también como escenarios de formación política y producción de sentido, donde los estudiantes construyen posicionamientos profesionales que integran –no sin conflicto– convicciones personales, exigencias institucionales y horizontes ético-políticos propios de la disciplina. Tal como señalan Denzin & Lincoln (2017), la investigación cualitativa permite acceder

a estos procesos desde una lógica interpretativa, reconociendo que el conocimiento se construye en contextos situados, atravesados por relaciones de poder y disputas de significado.

A partir de estos elementos el objetivo de la investigación es analizar críticamente las experiencias de práctica intermedia de los estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la UNACH, identificando fortalezas, debilidades y tensiones formativas en informes y relatos estudiantiles.

## 2. Metodología

El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de tipo interpretativo, orientado a comprender las experiencias formativas de los estudiantes desde sus propios relatos y significaciones. En coherencia con autores como Denzin & Lincoln (2017), Vasilachis de Gialdino (2009) y Flick (2012), se reconoce que la investigación cualitativa no busca generalizar sino interpretar procesos sociales situados, considerando la subjetividad como fuente legítima de conocimiento. Esta perspectiva permite abordar las tensiones formativas en contextos institucionales específicos. La estrategia metodológica se apoya en técnicas como la revisión documental y los grupos focales, con criterios de rigor basados en la triangulación interpretativa, la saturación teórica y la validación colaborativa.

### Recolección de datos

La recolección de información se realizó mediante dos técnicas complementarias: revisión documental y grupos focales. Se analizaron informes de práctica elaborados por estudiantes de tercer a quinto año de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Adventista de Chile, correspondientes a experiencias en los niveles de intervención individual-familiar, grupal y comunitario. Paralelamente, se desarrollaron grupos focales con estudiantes seleccionados mediante muestreo intencional. Los criterios de inclusión fueron: estar matriculado en tercer o quinto año, haber cursado al menos un semestre de práctica intermedia y brindar consentimiento informado. Se excluyeron únicamente quienes no asistieron en las fechas de levantamiento. Las sesiones, de aproximadamente 60 minutos, se guiaron mediante una pauta semiestructurada centrada en el análisis FODA del proceso formativo. Los estudiantes de quinto año se organizaron en tres grupos según nivel de intervención, y los de tercer año en tres grupos focales centrados en su primera experiencia de práctica individual-familiar. En total se organizaron seis (6) grupos focales en dos cohortes de estudiantes.

Al finalizar, se realizó una instancia colectiva de socialización de resultados preliminares, que favoreció la triangulación interpretativa y la validación colaborativa. Todas las sesiones fueron registradas en audio y transcritas íntegramente, resguardando los principios éticos y la confidencialidad de la información.



## Análisis

El corpus de datos se compuso de diferentes tipos de informes de práctica intermedia, para su análisis se construyeron matrices comparativas organizadas por nivel de intervención (caso-familia, grupal y comunitario) y por tipo (diagnóstico o evaluación), considerando un total de 33 documentos. A partir de esta clasificación, se definieron categorías analíticas como problema priorizado, uso de modelos teóricos, hipótesis diagnóstica, evaluación del proceso y proyecciones, entre otras. Posteriormente, se realizó un proceso de reducción de datos mediante la selección de información significativa, lo que permitió sintetizar los contenidos clave de cada informe. La comparación entre casos dentro de cada matriz permitió identificar recurrencias, repeticiones y divergencias, que fueron interpretadas desde una perspectiva crítica, considerando tanto los patrones formativos como las tensiones epistemológicas observadas en el uso de la teoría, la reflexión ética y la comprensión de los contextos de intervención.

Para el análisis de la información de los grupos focales se utilizó un proceso de codificación abierta (Elo *et al.*, 2014), asistido por herramientas digitales, lo que permitió sintetizar la información, sin sustituir la interpretación investigadora. Las categorías emergentes fueron construidas inductivamente. Por último, el estudio aplicó criterios de validez cualitativa, incluyendo triangulación por niveles de intervención y saturación teórica (Lincoln & Guba, 1985).

## 3. Hallazgos

7

Los resultados se presentan diferenciados según la técnica utilizada: por un lado, el análisis documental de informes de práctica elaborados por estudiantes; por otro, los hallazgos obtenidos en los grupos focales. Esta distinción metodológica responde al carácter específico de cada fuente y permite respetar la lógica de producción de sentido propio de cada técnica. Por razones de extensión en las tablas se incluyen sólo algunos casos representativos, seleccionados por su potencial analítico y diversidad contextual. Esta selección se fundamenta en matrices de codificación construidas durante el proceso de análisis, lo que permite asegurar la trazabilidad entre los datos primarios y las interpretaciones desarrolladas, fortaleciendo el rigor metodológico del estudio.

### Práctica de Caso Social Individual – Familiar

Los informes diagnósticos de nivel caso-familia, elaborados por estudiantes de tercer año de Trabajo Social, evidencian un esfuerzo por comprender integralmente las situaciones de las personas y familias intervenidas. Se identifican con claridad problemas prioritarios ligados al aislamiento, la precariedad económica, la enfermedad, la sobrecarga en el cuidado y la desregulación emocional infantil. En todos los casos, los factores de riesgo son relevantes y están bien descritos, aunque tienden a presentarse como una enumeración más que como un

entramado relacional. Esto indica que, si bien los estudiantes logran reconocer vulnerabilidades estructurales, aún están en proceso de fortalecer su capacidad de análisis causal y crítico.

En cuanto a los factores de protección, estos aparecen en cada informe como elementos relevantes para la comprensión del caso. Muchas veces se mencionan condiciones contextuales – como la participación en centros comunitarios o la escolarización activa– pero sin problematizar cómo esas fortalezas pueden ser activadas o potenciadas en el proceso de intervención. Ver ejemplos en Tabla 1.

**Tabla 1. Ejemplos representativos de problemas priorizados, factores de riesgo y protectores en informes de diagnóstico individual-familiar.**

Código	Grupo familiar	Problema priorizado	Factores de riesgo	Factores de protección
INF-01-2024-CAS-DG	Ángela (adulto mayor, 68 años)	Aislamiento social, fragilidad de red de apoyo, diagnóstico reciente de enfermedad	Escasa red familiar, autonomía limitada, situación económica precaria, salud deteriorada	Participación en centros de adulto mayor, habilidades sociales, apoyo mínimo institucional
INF-03-2024-CAS-DG	L.S.T.F. (niño con TEA, TDAH y DIL) y madre cuidadora	Desregulación emocional ante sobreestimulación social en contexto escolar	Ausencia de padre, hacinamiento, escasos recursos, madre sobrecargada	Compromiso de la madre, redes escolares y salud mental activadas, disposición institucional
INF-07-2024-CAS-DG	Milena (19 años, estudiante universitaria migrante) y madre Julia (45 años)	Desarraigo y fragilidad del vínculo familiar transnacional	Separación territorial, escasa red familiar en Chile, dependencia económica materna	Proyecto educativo activo, autonomía progresiva, apoyo intermitente de familiares en Perú

**Fuente:** elaboración propia.

Visto desde un enfoque crítico lo que emerge en este conjunto de diagnósticos es una tensión entre un enfoque técnico-descriptivo –anclado en modelos como el ecológico o el sistémico– y la posibilidad de construir lecturas más situadas y críticas del vínculo entre las familias y el entorno. Autoras como Aylwin-Acuña y Solar (2002) han advertido sobre este riesgo, señalando que el Trabajo Social familiar no debe reducirse a un acompañamiento funcional, sino orientarse hacia una lectura compleja de las relaciones sociales que condicionan, sostienen o fragmentan las trayectorias de vida.

A continuación, en la Tabla 2, se puede ver ejemplos de las decisiones de los estudiantes a cerca de modelos, técnicas e hipótesis diagnóstica.



**Tabla 2. Ejemplos representativos de modelos teóricos, técnicas e hipótesis en prácticas intermedias de nivel individual-familiar.**

Código	Modelo/teoría declarada	Técnicas/instrumentos	Hipótesis diagnóstica
INF-01-2024-CAS-DG	Teoría de la baja participación (Dahl), Modelo ecológico (Bronfenbrenner)	Entrevistas, observación, genograma, ecomapa, análisis documental	Falta de redes comunitarias y familiares estables agrava su situación de salud y bienestar
INF-03-2024-CAS-DG	Modelo ecológico (Bronfenbrenner), teoría del desarrollo psicosocial (Erikson)	Entrevistas, genograma, ecomapa, observación participante, Escala ERICA	Sobreestimulación y red de apoyo frágil dificultan la autorregulación del niño
INF-08-2024-CAS-DG	Modelo de Atención Integral en Salud Familiar y Comunitaria (MAIS), enfoque de determinantes sociales	Entrevistas, revisión documental, análisis institucional, observación	La falta de articulación entre la demanda social y la oferta institucional limita el ejercicio pleno del derecho a la salud

Fuente: elaboración propia.

Los modelos teóricos declarados por los estudiantes muestran una tendencia clara hacia el modelo ecológico, el cual aparece en todos los casos ya sea en forma exclusiva o combinado con otras teorías como la del desarrollo psicosocial, del apego, de resiliencia o enfoques de derechos. Esta reiteración sugiere que el modelo ecológico funciona como marco estructurante básico en la formación, pero también puede estar operando como un recurso seguro, estandarizado, más que como un lente crítico situado.

En cuanto a las hipótesis diagnósticas, se observa que en la mayoría de los casos estas son coherentes con los modelos elegidos y logran articular factores estructurales con consecuencias psicosociales específicas. En el caso de Ángela, el uso combinado de teoría de la participación y modelo ecológico permite visibilizar la exclusión social en la vejez, aunque el análisis no aborda suficientemente las políticas públicas que quizá contribuyen a su reproducción. El informe sobre L.S.T.F. muestra una apropiación técnica adecuada, mejorable en su capacidad de problematizar las condiciones estructurales que afectan la salud emocional infantil. Por su parte, el caso de la familia usuaria del CESFAM representa un avance interpretativo, al vincular directamente la falta de articulación institucional con el ejercicio del derecho a la salud.

En la Tabla 3 se presentan ejemplos del desarrollo de la evaluación de los procesos en la práctica individual.

**Tabla 3: Ejemplos representativos de evaluación del proceso, conclusiones profesionales y proyecciones en prácticas intermedias de nivel individual-familiar.**

Código informe evaluación	Evaluación del proceso	Conclusión profesional	Proyección o recomendación
INF-05-2024-CAS-EV (Madre F.P. y su hijo M.S.)	Participación activa, vínculo profesional establecido; necesidad de sostener el trabajo post intervención	Fortalecimiento del rol materno y reducción del aislamiento; intervención pertinente al ciclo de vida familiar	Derivación a programa de apoyo psicológico continuo; articulación con red educativa
INF-06-2024-CAS-EV (Pareja de adultos mayores y nieta)	Evaluación positiva en dimensión emocional y relacional; dificultades materiales se mantienen	Intervención fortaleció red de apoyo intrafamiliar; experiencia evidencia rol del profesional como mediador	Coordinar apoyo con red comunitaria; reforzar vínculo institucional para continuidad de cuidados
INF-08-2024-CAS-EV	Avances limitados por estructura institucional rígida	Trabajo social contribuye a democratizar servicios de salud; se requieren cambios estructurales	Fortalecer articulación intersectorial; mejorar mecanismos de retroalimentación usuaria

Fuente: elaboración propia.

En esta última fase evaluativa, los informes evidencian una maduración en las capacidades de análisis por parte de los y las estudiantes. En el caso de F.P. y M.S., se destaca la construcción de un vínculo profesional que permite sostener procesos afectivos y educativos más allá de la intervención puntual. El informe sobre la pareja de adultos mayores y su nieta muestra cómo el profesional logra posicionarse como mediador en una red familiar frágil, evidenciando sensibilidad relacional en contextos de precariedad. Por su parte, el caso del CESFAM San Nicolás representa una lectura crítica del dispositivo institucional, donde el Trabajo Social se reconoce como agente democratizador, aunque condicionado por rigideces estructurales. Estos ejemplos permiten avanzar desde una evaluación operativa hacia una comprensión situada del impacto profesional, reconociendo tanto los límites como las posibilidades transformadoras de la intervención, sin embargo, el análisis tiende a seguir centrado en el cumplimiento de metas operativas, sin profundizar del todo en los impactos sociales o subjetivos más amplios de las acciones realizadas.

En las conclusiones profesionales algunos estudiantes comienzan a describir su rol como articulador entre actores y sistemas, visibilizando el valor del acompañamiento, la mediación y la creación de vínculos de confianza. En varios informes se destaca cómo el profesional logró posicionarse desde una ética del cuidado, favoreciendo procesos de autonomía, integración institucional o reorganización de redes familiares.

Las proyecciones o recomendaciones finales revelan una sensibilidad importante frente a la necesidad de continuidad en los procesos. Se proponen acciones que apuntan a sostener redes

de apoyo, fortalecer programas públicos, o incidir sobre aspectos estructurales como la inclusión educativa o la participación usuaria. Aunque algunas sugerencias se mantienen en un plano funcional o programático, otras expresan una voluntad de transformación.

En la Tabla 4 se muestra una selección de ejemplos del corpus de informes de práctica grupal, donde se identifican los problemas priorizados y modelos propuestos por los estudiantes.

**Tabla 4. Ejemplos representativos de problemas priorizados y modelos teóricos utilizados en informes de diagnóstico de prácticas intermedias grupales.**

Código	Grupo de interés	Problema priorizado	Modelos / Teorías
INF-01-2024-GRU-DG	Grupo terapéutico de salud mental 'El Mañío', CESFAM Coihueco	Trastornos de salud mental (depresión y ansiedad), baja estructuración del dispositivo terapéutico	Modelo ecosistémico, Modelo de ayuda mutua, Teoría del aprendizaje social, TQM, Método Hanlon
INF-03-2024-GRU-DG	Grupo curso 1ºB, de un colegio de adultos en Chillán	Baja asistencia y riesgo de deserción escolar	Modelo cognitivo-conductual, Modelo sistémico, Teoría del aprendizaje adulto, marco sobre deserción
INF-05-2024-GRU-DG	Encargados/as y ejecutores del Programa PSO, 14 comunas Ñuble	Falta de percepción usuaria, escasa retroalimentación, sobrecarga profesional	Modelo centrado en tareas, Teoría del aprendizaje social, TQM, enfoque institucional JUNAEB

**Fuente:** elaboración propia.

11

En las prácticas intermedias de nivel Grupal las y los estudiantes deben intervenir en colectivos vinculados a instituciones formales del Estado, como escuelas de adultos, programas de salud y comités organizados. Esta posibilidad de trabajar con sujetos ya “creados” por dispositivos institucionales, si bien facilita la inserción profesional, puede reflejar una racionalidad instrumental donde las personas son percibidas más como objetos de gestión que como actores colectivos.

Al definir el problema priorizado, el enfoque de los estudiantes se centra en déficits funcionales como la baja asistencia, desorganización o falta de comunicación. Desde una perspectiva crítica del Trabajo Social esto se puede interpretar como reflejo de una visión tecnocrática orientada a la mejora operativa, en lugar de un análisis estructural, lo cual está asociado a la influencia de marcos técnico-instrumentales propios de la ideología neoliberal en la disciplina (Vivero-Arriagada, 2020), los cuales están normalizados y son difíciles de advertir.

A menudo se combinan modelos como el ecológico, general y centrado en tareas sin analizar su compatibilidad ni implicancias para comprender al sujeto colectivo. Esto indica una tendencia a usar los modelos como declaraciones superficiales en vez de herramientas analíticas

(Villegas-Alarcón *et al.*, 2025). En particular, marcos ligados a la gestión institucional (TQM, OMS-JUNAEB, Método Hanlon) suelen aplicarse sin suficiente crítica. Según Iamamoto (2018), este uso teórico responde más a exigencias técnico-administrativas que a una visión transformadora de lo social.

Modelos funcionalistas como TQM y otros enfoques de gestión, originados en empresas japonesas y estadounidenses del siglo XX, se han adaptado a programas sociales para la planificación y evaluación. Su uso en la intervención social genera tensión con el pensamiento crítico del Trabajo Social, que problematiza la exclusión y desigualdad estructural. Esta tensión es más evidente en instituciones bíblico-cristianas, donde valores como cuidado y justicia conviven con exigencias de eficiencia. La coexistencia de ambos enfoques también puede reflejar disputas epistemológicas en la formación profesional.

Esta tendencia se observa en los informes INF-01, INF-03 e INF-05, donde el uso de modelos como el TQM o el Método Hanlon permite organizar la intervención, pero sin una articulación crítica con la experiencia grupal. Aunque se identifican factores relevantes y se aplican marcos teóricos diversos, persiste el riesgo de reproducir una lógica operativa que invisibiliza las condiciones estructurales.

En la Tabla 5 se presentan una selección de ejemplos de los resultados esperados de la práctica grupal, así como las conclusiones y propuestas de intervención de los estudiantes.

**Tabla 5. Ejemplos representativos de resultados, conclusiones técnicas y propuestas de intervención en prácticas intermedias grupales.**

Código	Resultados	Conclusión técnica	Propuesta de intervención
INF-01-2024-GRU-DG (Grupo terapéutico de salud mental, CESFAM)	Consejerías grupales, talleres socioeducativos sobre salud mental, alta participación	Necesidad de complementar intervención terapéutica con contención social y formación en estrategias de autocuidado	Implementar consejerías psicosociales y talleres sobre salud mental, empoderamiento y autocuidado
INF-03-2024-GRU-DG (Grupo curso 1° B, de un colegio de adultos en Chillán)	Talleres socioeducativos, espacios de reflexión y actividades recreativas con participación sostenida	Falta de sentido de pertenencia y dificultades para compatibilizar estudio-trabajo; riesgo de abandono escolar	Socioeducación, actividades recreativas y reflexión grupal para fortalecer asistencia y vínculos
INF-05-2024-GRU-DG Encargados/as y ejecutores del Programa PSO, 14 comunas Ñuble	Aplicación de encuestas, análisis de resultados y exposición a equipos comunales	Importancia de la percepción usuaria como insumo de gestión; necesidad de sistematizar la evaluación	Evaluación de percepción usuaria e incorporación en el ciclo de mejora del programa

**Fuente:** elaboración propia.

Los resultados alcanzados en los informes grupales tienden a expresarse en términos de actividades ejecutadas y participación lograda, como talleres, encuestas o seguimientos. Esta tendencia refuerza una lógica de intervención centrada en el cumplimiento operativo, más que en la activación de procesos reflexivos o transformadores dentro del grupo. Ver los ejemplos de la tabla INF-01, INF-03 e INF-05.

Si bien lo anterior es comprensible en un contexto de práctica de corta duración, también puede derivar en una gestión principalmente técnica si no se considera adecuadamente el aporte de los saberes y trayectorias del grupo intervenido.

Las conclusiones técnicas de los informes, en tanto, evidencian un avance reflexivo: los estudiantes reconocen limitaciones estructurales o persistencia de problemáticas que sus acciones no logran resolver completamente, pero las propuestas de intervención nuevamente apuntan a mejorar la participación y la coordinación, persistiendo una lógica operativa que puede invisibilizar la dimensión política del vínculo profesional-sujeto.

En la Tabla 6 se puede ver algunos ejemplos de los modelos teóricos y evaluativos empleados por los estudiantes de práctica grupal.

**Tabla 6. Ejemplos representativos de modelos teóricos y evaluativos utilizados en informes de evaluación de prácticas intermedias grupales.**

Código	Grupo intervenido	Modelos teóricos/conceptuales	Modelos evaluativos utilizados
INF-02-2024-GRU-EV	Comité Campesino "La Esperanza", OMIL San Ignacio	Ayuda mutua, habilidades blandas, enfoque participativo	Evaluación por objetivos, indicadores cuantitativos, encuestas de satisfacción
INF-03-2024-GRU-EV	Curso 1ºB, CEIA INTECH Chillán	Cognitivo-conductual, sistémico	Evaluación escrita, lista de cotejo, análisis de participación y asistencia

**Fuente:** elaboración propia.

Los informes INF-02 e INF-03 permiten observar con claridad las tensiones que surgen entre los marcos institucionales, los modelos teóricos declarados y las estrategias evaluativas implementadas. En ambos casos, se observa una apropiación parcial de enfoques críticos –como la ayuda mutua, el enfoque participativo o el modelo sistémico– que, sin embargo, tienden a ser operacionalizados mediante instrumentos funcionales centrados en el cumplimiento de metas, la medición de asistencia o la satisfacción usuaria.

Esta disociación revela una dificultad persistente para articular el pensamiento crítico como posicionamiento ético-político frente al dispositivo institucional. En este sentido, el pensamiento

crítico aparece más como una capacidad reflexiva puntual que como una práctica situada capaz de tensionar el rol profesional, los saberes del grupo y las condiciones de intervención. Esta distancia entre teoría crítica y práctica evaluativa plantea un desafío formativo central: cómo formar profesionales capaces de leer el dispositivo institucional no solo como contexto operativo, sino como campo de disputa simbólica, política y epistemológica.

En la Tabla 7 se muestran algunos ejemplos de los resultados y evaluación del proceso de práctica grupal realizado por los estudiantes.

**Tabla 7. Ejemplos representativos de evaluación, conclusiones y proyecciones en informes de prácticas intermedias grupales.**

Código	Logros alcanzados	Evaluación del proceso	Conclusión profesional	Proyección o recomendación final
INF-02-2024-GRU-EV	Ejecución parcial de talleres (66,6%); promoción efectiva de colaboración y trabajo en equipo según encuestas (100% valoración positiva); habilidades blandas trabajadas de forma indirecta.	Objetivo de colaboración logrado; segundo objetivo no ejecutado formalmente. Participación parcial (solo dos subgrupos intervenidos). Evaluación cuantitativa limitada por condiciones externas.	Se establecieron bases sólidas para una mejora futura del grupo. El uso de metodologías participativas y enfoque de habilidades blandas facilitó la intervención en un contexto hostil.	Fomentar espacios de apoyo mutuo entre usuarios de la red OMIL. Promover acompañamiento profesional centrado en habilidades y aspiraciones individuales para crear redes de colaboración productiva.
INF-03-2024-GRU-EV	Taller socioeducativo y espacio reflexivo realizados; test aplicado y aprendizaje demostrado en asistentes.	Actividades ejecutadas, pero con baja asistencia (taller 9/23; espacio reflexivo 11/23); limitaciones por salud, desmotivación y suspensión de clases; alcance reducido a asistentes.	Intervención efectiva a nivel individual y microgrupal; efecto colectivo limitado por baja cobertura; requiere continuidad para consolidar cambios.	Fortalecer retención y sentido de pertenencia mediante actividades recreativas mensuales, coordinación con profesor jefe y refuerzo institucional en personal y comunicación.

**Fuente:** elaboración propia.

Desde una perspectiva crítica la evaluación debe ser formativa y reflexiva: no sólo constatar la ejecución de lo programado, sino visibilizar cómo las decisiones teórico-metodológicas producen determinados diagnósticos y resultados, exponer las tensiones institucionales y generar aprendizajes procesuales que los estudiantes puedan integrar en su formación dentro del semestre.

En los casos analizados (INF-02 e INF-03) la evaluación cumple su rol formativo al documentar actividades y aprendizajes individuales, pero es predominantemente operativa:



registra talleres, asistencia y satisfacción y demuestra cambios microgrupales; sin embargo, no siempre explicita cómo el marco teórico orientó las decisiones.

En la Tabla 8 se presentan ejemplos de problemas abordados a nivel comunitario por los estudiantes de Trabajo Social.

**Tabla 8. Problemas priorizados informes de Diagnóstico en prácticas nivel comunitario.**

Código	Unidad de trabajo	Institución vinculada	Problema priorizado	Causas del problema
INF-01-2024-COM-DG	Comunidad estudiantil CEIA INTECH	Colegio INTECH	Falta de autocuidado integral (físico, psicológico y social) en estudiantes	Falta de hábitos de vida saludable, vulnerabilidad social, desinformación, prácticas de riesgo
INF-02-2024-COM-DG	Comunidad educativa Liceo M. J. Ortiz	Liceo Bicentenario M. J. Ortiz / OMIL San Ignacio	Alto nivel de ausentismo escolar en 1º y 2º medios	Factores socioeconómicos, familiares, desmotivación, bullying, infraestructura deficiente
INF-05-2024-COM-DG	Estudiantes de 7º y 8º básico de Chillán	Programa SENDA Previene	Consumo de drogas y alcohol en estudiantes	Acceso temprano a sustancias, factores familiares, escasa prevención estructurada

Fuente: elaboración propia.

Los problemas priorizados en los diagnósticos comunitarios evidencian una lectura situada de realidades complejas, pero también muestran vacilaciones metodológicas en su formulación. Si bien los estudiantes logran identificar factores estructurales como la precariedad económica, la desinformación o la desvinculación institucional, en algunos casos el análisis se queda en una descripción lineal sin profundizar en las mediaciones sociales que configuran el problema. La tendencia a centrar el diagnóstico en conductas individuales –como el consumo o el ausentismo– sin articular suficientemente las condiciones de posibilidad que las sostienen, revela una tensión formativa: cómo pasar de una lectura empírica a una interpretación crítica que permita pensar la intervención como transformación y no solo como respuesta.

En la Tabla 9 se puede apreciar algunos de los modelos de intervención, roles y metodologías de intervención, así como fragmentos clave de las síntesis diagnósticas de los problemas abordados en la práctica comunitaria.

**Tabla 9. Modelos de intervención, roles y métodos empleados en prácticas de nivel Comunitario.**

Código	Modelo(s) de intervención	Rol profesional destacado	Metodología utilizada	Síntesis diagnóstica
INF-01-2024-COM-DG	Modelo ANISE; Modelo Cognitivo Conductual	Educador, promotor, coordinador, facilitador	Encuesta sociodemográfica, entrevistas a informantes claves, observación, árbol del problema	Falta de autocuidado afecta el bienestar y trayectoria educativa de estudiantes en situación de vulnerabilidad
INF-02-2024-COM-DG	Educación popular (Paulo Freire); Desarrollo comunitario	Promotor, planificador, mediador comunitario	Entrevistas, encuestas, revisión documental, árbol del problema	El ausentismo escolar reduce las oportunidades futuras y requiere abordaje integral desde comunidad y redes
INF-05-2024-COM-DG	Acción participativa; modelo de desarrollo comunitario	Promotora de salud, coordinadora de actividades preventivas, gestora de redes	Diagnóstico institucional, entrevistas, planificación de actividades colectivas	El consumo problemático en población escolar requiere un enfoque preventivo integral y participativo desde la comunidad educativa

Fuente: elaboración propia.

16

La Tabla 9 muestra que los estudiantes movilizan marcos teóricos diversos y aplican técnicas pertinentes para construir sus diagnósticos, pero también deja ver una fragilidad en la articulación entre teoría, método y contexto. En varios casos, el enfoque declarado (por ejemplo, acción participativa o gestión de riesgos) no se traduce en una estrategia metodológica coherente ni en una problematización profunda del rol profesional. El uso de instrumentos como el FODA o el árbol de problemas aparece como recurso técnico más que como herramienta de lectura crítica.

Por razones de extensión no se presentan los ejemplos de informes de evaluación de las experiencias de práctica a nivel comunitario, pero puede señalarse que muestran compromiso, creatividad y capacidad de gestión por parte de los estudiantes y al igual que en los otros niveles de intervención, también evidencian los límites estructurales y formativos que atraviesan la práctica. En todos los casos se observan dificultades para sostener procesos en el tiempo, articular actores institucionales o transformar diagnósticos en acciones con continuidad. La suspensión de actividades, la baja participación o la falta de respaldo logístico no son solo contingencias, sino síntomas de una formación que aún debe fortalecer la planificación estratégica, la lectura política del territorio y la capacidad de negociación institucional. Aun así, los estudiantes logran generar impactos específicos y aprendizajes significativos.

## La voz de los estudiantes

Además del análisis de los informes de práctica se realizaron diálogos con los estudiantes de 3er y 5to año de la carrera mediante grupos focales centrados en las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas enfrentadas en los procesos de práctica desde su propia experiencia. Una vez transcrita la información, se realizó un análisis de contenido identificando categorías y subcategorías temáticas a partir de un proceso de codificación abierta, clasificación e interpretación de los hallazgos, identificando 4 ejes de tensión en el proceso formativo, donde se sitúan los relatos.

### Eje 1: Tensión entre formación técnica y formación crítica

#### *Fortalezas*

##### - **Aplicación de modelos y técnicas adecuadas**

La aplicación de modelos a todos nos sirvió mucho. Todos lo vimos como una fortaleza. Lo aplicamos en nuestro centro de práctica en nuestro diagnóstico y fue muy relevante para el caso. (Estudiante 3er año, práctica de caso/familia, comunicación personal, 2025).

Identificamos la capacidad de reconocer en qué contexto aplicar el instrumento correspondiente. (Estudiante 5to año, práctica de caso/familia, comunicación personal, 2025).

#### *Debilidades*

##### - **Falta de alineación entre teoría y práctica**

Estamos viendo ahora cómo hacer un informe socioeconómico y estamos terminando la práctica. (Estudiante 3er año, práctica de caso/familia, comunicación personal, 2025).

No sé cómo se hace esa consejería... esperamos que institucionalmente se entregue una base más práctica que teórica. (Estudiante 5to año, práctica de caso/familia, comunicación personal, 2025).

##### - **Aplicación limitada de modelos teóricos**

Muchas veces decimos que usamos la teoría sistémica... pero ¿realmente la estamos usando? (Estudiante 5to año, práctica de grupo, comunicación personal, 2025).

¿Quién se ha leído la teoría completa? Nadie. (Estudiante 5to año, práctica de grupo, comunicación personal, 2025).

- **Prácticas asistencialistas**

Finalmente se termina de adherir a la intervención solo si se les da todo en bandeja. (Estudiante 5to año, práctica de comunidad, comunicación personal, 2025).

¿Estamos realmente promoviendo la autonomía o entregando ayuda asistencialista? (Estudiante 5to año, práctica de grupo, comunicación personal, 2025).

**Eje 2: Tensión entre mandato institucional y agencia profesional**

*Debilidades*

- **Deficiencias en la supervisión y acompañamiento**

Supervisión institucional y docente débil en años anteriores... eran paupérrimas. (Estudiante 5to año, práctica de caso/familia, comunicación personal, 2025).

Mi tutora me daba instrucciones como si fuera compañera de trabajo... tuve que presionarla para que me diera el caso. (Estudiante 3er año, práctica de caso, comunicación personal, 2025).

Mi tutora estaba acostumbrada a trabajar sola, entonces no sabía qué hacer algunas veces. (Estudiante 3er año, práctica de caso/familia, comunicación personal, 2025).

- **Condiciones estructurales de la práctica**

Nos costó encontrar el grupo interventivo... eso nos desmotiva y atrasa todo el proceso. (Estudiante 5to año, práctica de comunidad, comunicación personal, 2025).

... tuve que buscar el caso preguntando en el club. (Estudiante 3er año, práctica de caso/familia, comunicación personal, 2025).

Una vez a la semana... no es mucho lo que se puede hacer, especialmente si el usuario no va. (Estudiante 3er año, práctica de caso, comunicación personal, 2025).

Los tiempos de intervención son acotados... al final las respuestas que uno da también son muy a la rápida. (Estudiante 5to año, práctica de grupo, comunicación personal, 2025).

- **Relaciones conflictivas con organizaciones**

Las directivas no son representativas... el presidente está en su burbuja. (Estudiante 5to año, práctica de comunidad, comunicación personal, 2025).

Diversidad de intereses en la comunidad... siempre hay que irse por el camino más viable. (Estudiante 5to año, práctica de comunidad, comunicación personal, 2025).

### Eje 3: Tensión entre experiencia vivida y marco teórico

#### *Fortalezas*

##### - **Desarrollo de habilidades blandas**

La resiliencia es importante porque a veces todo el proceso retrocede y se va abajo. (Estudiante 5to año, práctica de caso/familia, comunicación personal, 2025).

Las habilidades blandas son súper importantes porque muchas veces nosotros logramos identificar por medio de nuestras propias habilidades, cosas que por mucho que lo teórico diga, nosotros nos salimos de eso completamente. (Estudiante 5to año, práctica de caso/familia, comunicación personal, 2025).

#### *Debilidades*

##### - **Fragilidad emocional y frustración**

Volver a reponerse después de que se cayó una intervención es complicado. (Estudiante 5to año, práctica de caso/familia, comunicación personal, 2025).

Uno llega con la capa puesta, pensando que es superhéroe... y no es así. (Estudiante 5to año, práctica de caso/familia, comunicación personal, 2025).

Adquirir la capacidad de la tolerancia a la frustración... es algo que se puede mejorar. (Estudiante 3er año, práctica de caso/familia, comunicación personal, 2025).

19

### Eje 4: Tensión entre acompañamiento pedagógico y autonomía reflexiva

#### *Fortalezas*

##### - **Apoyo docente y entre pares**

El acompañamiento de docentes que a muchos les ayudó... se apoyó en ese sentido y todo. (Estudiante 3er año, práctica de caso/familia, comunicación personal, 2025).

Más apoyo de una compañera de cuarto que de mi propia tutora... se agradece mucho porque compartió sus conocimientos. (Estudiante 3er año, práctica de caso/familia, comunicación personal, 2025).

En cuanto a mi tutora... me daba harta autonomía... podía de manera autónoma ir trabajando. (Estudiante 3er año, práctica de caso/familia, comunicación personal, 2025).

##### - **Valoración del vínculo con usuarios**

El vínculo que generamos cada una de nosotras con nuestros usuarios consideramos que es igual... muy importante para poder llevar una intervención efectiva. (Estudiante 3er año, práctica de caso/familia, comunicación personal, 2025).

## - Actitudes positivas hacia la práctica

Demostramos una disposición y proactividad... todas llegamos con buena disposición. (Estudiante 3er año, práctica de caso/familia, comunicación personal, 2025).

La puntualidad y la responsabilidad van de la mano... somos muy responsables y muy puntuales al llegar al centro de práctica. (Estudiante 3er año, práctica de caso/familia, comunicación personal, 2025).

Los relatos estudiantiles evidencian una preocupación transversal por la coherencia y profundidad del proceso formativo. Si bien se valoran los aprendizajes técnicos y el desarrollo de habilidades blandas, se señala con fuerza la distancia entre teoría y práctica, la debilidad del acompañamiento pedagógico y las limitaciones estructurales de la intervención. Estas inquietudes no se reducen a demandas operativas, sino que expresan una búsqueda de sentido en la formación, donde el saber profesional no se agota en la ejecución, sino que requiere reflexión, posicionamiento y condiciones institucionales que habiliten el pensamiento crítico.

La perspectiva crítica del Trabajo Social aparece en los testimonios como una inquietud latente más que como un posicionamiento consolidado. Los estudiantes cuestionan prácticas asistencialistas, reconocen tensiones éticas y problematizan el rol profesional en contextos de desigualdad, lo que revela una sensibilidad ética en desarrollo. Sin embargo, esta mirada aún se expresa de forma desarticulada, sin una relación explícita con la teórica, cuesta comprender la forma en que se está conceptualizando “lo crítico” por parte de los estudiantes.

Por otra parte, la cosmovisión institucional no es mencionada como un componente central en los relatos, su ausencia en la reflexión estudiantil plantea una tensión relevante. Los valores bíblico-cristianos que orientan el modelo educativo no parecen integrarse con claridad en la experiencia formativa cotidiana, ni mediar los dilemas éticos que emergen en la práctica. Esto puede verse como una falta de conexión entre el discurso institucional y la vivencia en este primer ejercicio profesional de los/las estudiantes, lo cual abre una oportunidad para generar diálogos más profundos entre espiritualidad, ética del cuidado y lectura crítica de la realidad.

## 4. Conclusiones

El estudio confirma que las prácticas intermedias constituyen un espacio formativo clave en la carrera de Trabajo Social, donde se entrecruzan aprendizajes técnicos, posicionamientos éticos y disputas epistemológicas. La decisión institucional de mantener la estructura diferenciada de las prácticas por niveles de intervención -caso-familia, grupal y comunitario- responde a una tradición pedagógica extendida en la disciplina. Sin embargo, como advierte la literatura (Castañeda-Meneses, 2014; Marín-Rengifo y Aguirre-Cano, 2013; Vivero-Arriagada, 2017), esta segmentación puede reforzar una mirada fragmentada de la realidad social. Aunque los alcances de esta investigación no permiten profundizar en dicho debate, se reconoce la



necesidad de nuevas aproximaciones que comparen críticamente los efectos de ambos modelos curriculares.

En consecuencia, resulta de interés analizar de qué manera se expresan las tensiones y desafíos de las prácticas intermedias en los distintos niveles de intervención abordados por los estudiantes durante su formación.

En el nivel caso-familia los estudiantes logran identificar problemas y factores de riesgo y protección, aunque con diagnósticos mayormente descriptivos y un uso reiterado del modelo ecológico sin suficiente problematización estructural. En el nivel grupal se observa mayor diversidad teórica, pero aplicada de forma fragmentada y con evaluaciones centradas en indicadores operativos, lo que puede reflejar una asimilación acrítica de lógicas tecnocráticas, aunque con incipientes esfuerzos participativos. En el nivel comunitario se evidencian los avances más significativos en la lectura crítica de la realidad y en el uso situado de marcos como el desarrollo comunitario o la educación popular. En conjunto, los hallazgos muestran un tránsito desde enfoques descriptivo-operativos hacia una praxis más crítica y situada, todavía en construcción.

En cuanto a las fortalezas, los hallazgos muestran que los estudiantes logran identificar problemáticas relevantes, movilizar marcos teóricos básicos y establecer vínculos significativos con personas, grupos y comunidades. Se evidencia sensibilidad ética, disposición al aprendizaje situado y capacidad de reconocer factores de riesgo y protección en contextos complejos. Estas experiencias contribuyen a consolidar una identidad profesional en formación, donde la práctica se reconoce como un espacio de construcción de saberes y de apropiación progresiva del rol social de la profesión.

No obstante, a lo largo del proceso formativo se identifican ciertos desafíos relevantes. Uno de ellos está vinculado al uso de modelos teóricos, que en ocasiones se aplican principalmente desde lo técnico y declarativo, lo que abre la oportunidad de impulsar una apropiación más crítica que permita profundizar en sus fundamentos epistemológicos. Otra tensión que considerar se da en la relación entre la intervención y los mandatos institucionales, lo que invita a reflexionar sobre cómo fortalecer la autonomía profesional y promover procesos más participativos. Asimismo, se presenta el reto de acortar la distancia entre la teoría curricular y la experiencia situada, favoreciendo una mejor integración de saberes y una lectura interseccional de los problemas sociales. Finalmente, resulta pertinente potenciar el acompañamiento pedagógico para que sea más reflexivo, y propiciar una mayor articulación entre la cosmovisión confesional de la institución y el paradigma crítico del Trabajo Social en la reflexión estudiantil.

El desafío para la formación radica en consolidar dispositivos pedagógicos que fortalezcan la reflexividad, promover un uso epistemológicamente consciente de los marcos teóricos y metodológicos, y generar condiciones institucionales que permitan articular convicciones éticas,

demandas profesionales y horizontes de justicia social. Solo así las prácticas intermedias podrán constituirse en verdaderos escenarios de producción de saberes transformadores y de formación crítica, coherentes con el proyecto ético-político del Trabajo Social.

En este escenario, donde confluyen marcos institucionales, políticos y teóricos que a menudo se contraponen, no resulta posible ofrecer soluciones definitivas ni prescripciones cerradas, sí la necesidad de avanzar en una reflexión crítica y sostenida que permita comprender cómo estas tensiones configuran la formación profesional y el ejercicio del Trabajo Social. Reconocer la coexistencia de lógicas diversas unas orientadas a la eficacia y la gestión, otras a la mansedumbre y la conciliación, y otras a la transformación estructural implica aceptar que la práctica se desarrolla en un campo de disputas. El desafío es, entonces, habilitar espacios de diálogo y construcción colectiva de sentido que fortalezcan la capacidad de los futuros profesionales para posicionarse de manera consciente frente a la complejidad de lo social.

## **Financiación**

Las autoras declaran que este artículo es el resultado de un proyecto de investigación formativo desarrollado el año 2025, financiado por la Universidad Adventista de Chile.

## **Contribuciones de los autores**

Simi Jiménez-Carrasco: conceptualización, curaduría de datos, análisis formal, adquisición de recursos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura (borrador original) escritura (revisión del borrador y revisión/corrección); Ariela Parra-Merino: investigación, escritura (revisión del borrador y revisión/corrección).

## **Conflictos de interés**

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés en la escritura o publicación de este artículo

## **Implicaciones éticas**

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

## 5. Referencias bibliográficas

- Aylwin-Acuña, N., y Solar, M. O. (2002). *Trabajo social familiar*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Betancourth-Zambrano, S., Martínez-Daza, V., y Tabares-Díaz, Y. A. (2020). Evaluación de pensamiento crítico en estudiantes de Trabajo Social de la región de Atacama-Chile. *Entramado*, 16(1), 152-164. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.6139>
- Blanco-García, C. E. (2021). El staff de prácticas profesionales en Trabajo Social: espacio de fomento del aprendizaje autodirigido. Un estudio de caso en la Universidad Católica Luis Amigó, Colombia. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (32), 259-274. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i32.10750>
- Castañeda-Meneses, P. (2014). *Metodologías para el trabajo social en intervención social y sistematización*. Editorial Universidad Austral de Chile.
- Concha-Toro, M. del C., Anabalón-Anabalón, Y. B., Lagos San Martín, N. G., y Mora-Donoso, M. L. (2020). Prácticas profesionales y Trabajo Social: Una revisión de la literatura en educación superior. *Pensamiento Educativo*, 57(1), 1-19. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.5>
- De Sousa-Santos, B. (2018). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur*. Akal.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2017). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/the-sage-handbook-of-qualitative-research/book242504>
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. Prentice Hall.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3ª ed.). Morata.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (26ª ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970).
- Ghiraldelli, R. (2020). Formación profesional y la práctica supervisada en el Servicio Social brasileño. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (29), 1-19. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.7554>
- Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books.
- Iamamoto, M. V. (2005). La investigación en Servicio Social en el contexto latinoamericano: La experiencia brasileña. *Cátedra Paralela*, (2), 9-20.
- Iamamoto, M. V. (2018). *O serviço social na contemporaneidade: Trabalho e formação profissional* (26ª ed.). Cortez Editora.
- Karsz, S. (2021). Crítica del pensamiento crítico: Cartografía de posicionamientos contemporáneos a propósito de la crítica y algunas orientaciones teóricas y clínicas en la materia. *Propuestas Críticas en Trabajo Social-Critical Proposals in Social Work*, 1(1), 83-99.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

- Marín-Rengifo, A. L., y Aguirre-Cano, S. (2013). Sentidos y significados del movimiento de la reconceptualización del trabajo social en las unidades académicas de Caldas y Cundinamarca en Colombia. *Eleuthera*, 9(2), 211-235. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/eleuthera/article/view/4945>
- Montaño-Barreto, C. (2019). El trabajo social crítico. *Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 5(2), 8-21. <https://doi.org/10.29035/pai.5.2.8>
- Osorio-Echeverri, J. P. (2020). Pensamiento crítico desde la psicología cognitiva: Una desarticulación de lo crítico social y sus posibles implicaciones en la formación universitaria de psicología. *Revista Andina de Educación*, 3(1), 31-38. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.4>
- Parola, R. N. (2020). Problematicando las prácticas preprofesionales en trabajo social: Desafíos y perspectivas. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (29), 73-88. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8714>
- Pastor-Seller, E. (2022). Construcción del conocimiento en educación superior a través de prácticas en instituciones y organizaciones sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(3), 55-68.
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools* (8th ed.). Foundation for Critical Thinking.
- Reyes-Rodríguez, J. (2025). *Pensamiento crítico latinoamericano: tensiones y desafíos contemporáneos*. Editorial Universitaria.
- Universidad Adventista de Chile [UNACH]. (2022). *Modelo educativo de la Universidad Adventista de Chile*. Universidad Adventista de Chile. <https://www.unach.cl/wp-content/uploads/2022/06/MODELO-EDUCATIVO-UNACH.pdf>
- Valencia-Orrego, M. (2021). *La dimensión ético-política del trabajo social*. *Revista Eleuthera*, 23(1), 241-260. <https://doi.org/10.17151/eleu.2021.23.1.13>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 30. <https://doi.org/10.17169/fqs-10.2.1299>
- Vendrell-Morancho, M., y Valero-Moya, A. (2025). Cartografía del pensamiento crítico: Principales aportaciones para repensar la educación. *Educação e Pesquisa*, 51(1), 3. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551278119es>
- Villegas-Alarcón, V. A., Jiménez-Carrasco, S., y Venegas-Hernández, M. C. (2025). Acción profesional del Centro de Intervención y Atención Social (CIAS) de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Adventista de Chile desde la perspectiva de actores institucionales y comunitarios. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, 39, e21014330. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i39.14330>
- Vivero Arriagada, L. A., y Molina Chávez, W. (2022). La praxis en el trabajo social: Reflexiones ético-políticas y epistémicas en el contexto neoliberal. *Rumbos TS*, 17(27), 33-50. <https://doi.org/10.51188/rrts.num27.548>
- Vivero-Arriagada, L. (2017). Desafíos de una práctica ético-política: El trabajo social chileno post-dictadura. *Revista Katálisis*, 20, 344-352.

Vivero-Arriagada, L. (2020). 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>

