

PRACTICAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN TRABAJO SOCIAL.

Un acercamiento al desarrollo de competencias y desempeños.

CLARA INES TORRES MENDEZ y ANA CLARA ZAPATA GONZALEZ

Docentes Facultad de Trabajo Social Universidad de la Salle

coppelia@colomsat.net.co

El interés de aportar a la construcción disciplinar y de avanzar en la relación teoría-práctica del Trabajo Social, nos animó a investigar sobre el estado de las prácticas en la Universidad de la Salle, y en consecuencia a diseñar una estrategia metodológica para la intervención de los(as) estudiantes en formación, producto de un recorrido por el indagar alternativas a encrucijadas y obstáculos que la práctica profesional presenta a partir de la experiencia desarrollada en los escenarios de intervención profesional. En este sentido, pensar la práctica es una estrategia para fortalecer la construcción disciplinar.

Cuando nos referimos a la práctica, estamos haciendo mención a la intervención del trabajo social como construcción explicativa, interpretativa y propositiva de nuestro quehacer. En efecto, para MORIN (1986.)

La práctica social se concibe como el tejido de eventos acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares que constituyen el tejido social, suponen una causalidad compleja de interacciones múltiples y la necesidad de contextualizar en conocimiento pertinente dado que la ciencia no se lee en sí misma, sino desde el referente social¹.

Para MATURANA, (1997). "El observador se encuentra así mismo en la praxis del vivir."² CAMPO, R. citando a Michel De Certeau (2001) dice, que las prácticas son "un conjunto de procedimientos, como esquemas de operaciones que dan sentido

¹ MORIN, Edgar. El paradigma perdido. Madrid: Tecnos, 1986. 29 p.

² MATURANA, Humberto. La objetividad. Un argumento para obligar. Santiago de Chile: Editores DOLME, 1997. 17. p.

a las acciones, son hechos singulares repletos de imaginación creadora comportan una racionalidad científica, económica, política”.³ Para PAKMAN (1996) “Metafóricamente la práctica significa “ el arte de saber decir y hacer en el momento apropiado y el saber de la reflexión sobre el quehacer implica la reconstrucción de las prácticas a lo que comúnmente se le denomina praxis”⁴.

Si se aceptan los señalamientos anteriores, se deduce que en la práctica social subyacen estructuras que ella misma crea, da continuidad y regularidad a las acciones humanas, determina un método, un estilo. Además, cuenta con una estructura multiforme, fragmentaria, relativa a situaciones y tiene ciertas reglas cambiantes y diversas. Son a la vez actos individuales y colectivos, inciden en la conservación - transformación de las culturas y de las prácticas; por consiguiente, configura un particular modo de ser y una identidad del trabajo social.

Con las nociones expuestas frente al tema, surge el interrogante, ¿cómo enfrentar a través de las prácticas de formación profesional el indeterminismo, la complejidad y la incertidumbre? Al parecer, no es posible confiar únicamente en las pericias profesionales, se requiere una epistemología implícita, en donde esté presente la reflexión en la acción, la racionalidad técnica, la aplicación de conocimientos, lo que quiere decir un detenerse en la misma acción, una reflexión sobre la reflexión en acción de los fenómenos confusos y complejos. En estas circunstancias la práctica requiere formación en competencias y desempeños para focalizar el objeto de intervención y de conocimiento.

Consideramos que toda disciplina requiere una reflexión epistemológica a partir de las realizaciones, desarrollos y prácticas. Cada vez que se plantean interrogantes sobre las características del objeto o de los hechos que analiza, acerca de cómo aprehenderlos y transformarlos o realizar una lectura crítica sobre las prácticas, se hace una reflexión epistemológica. Siendo así, la epistemología sería – un ir de camino y sus preguntas son más esenciales que sus respuestas, porque toda respuesta se convierte en una nueva pregunta.

En torno a ésta búsqueda se identificaron algunas **perspectivas paradigmáticas** con el propósito de comprender la forma como se organiza el conocimiento, la manera de ver, percibir y comprender los marcos de referencia, los procesos autoreferenciales y los niveles de reflexión presentes en prácticas de intervención.

³ CAMPO, Rafael. Práctica docente universitaria. Capítulo 1 (documento fotocopiado sin año y sin fecha).

⁴ PAKMAN, Marcelo. Construcciones de la experiencia humana, Volumen1. 1996. 18. p.

Para el caso se recogieron las definiciones de paradigma dadas por algunos autores: Ritzer, Guba y Lincoln, Valles, Graster y Miller, Ibáñez y Morín, con el fin de seleccionar conceptos claves y alcanzar niveles de reflexión mucho más profundos. Dichos autores a partir de sus definiciones sugieren que los paradigmas habitan en zonas invisibles, están implícitos en los discursos y otorgan una manera de ver y entender las prácticas profesionales. El paradigma recoge conceptos maestros que lo integran a las teorías, discursos y prácticas, determina el enfoque y el nivel de conceptualización, comporta supuestos de orden ontológico, epistemológico, pragmático y metodológico.

Las prácticas en trabajo social requieren conocer los principios organizadores del saber, el desarrollo personal y cultural de los(as) estudiantes. La dinámica permanente de enriquecimiento, de aproximación entre los interlocutores que corresponden a un proceso continuo de autorreflexión sobre la práctica y la apropiación de saberes ligados a la intervención.

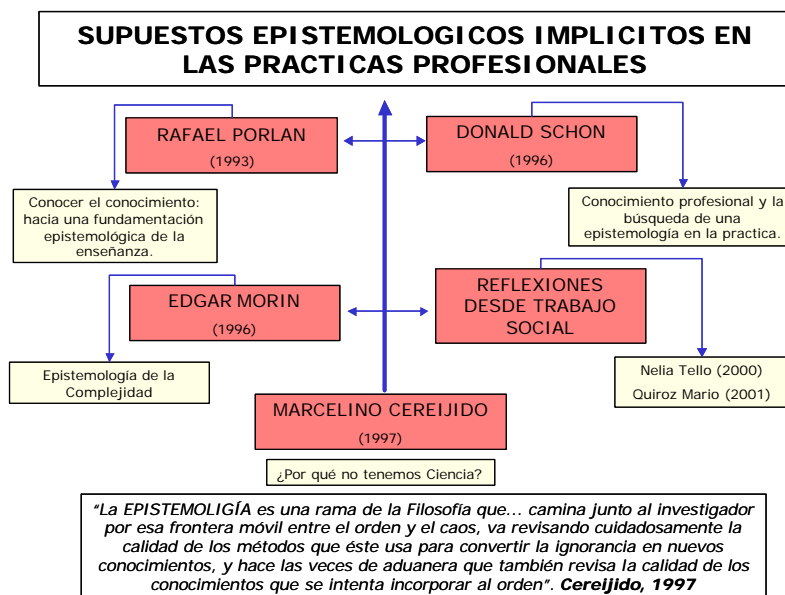
En este orden de ideas, implica **supuestos ontológicos**: ontológico se relaciona con la formación integral, por cuanto educar no es solamente en el saber y en el saber hacer, sino que necesita desarrollar el ser. Para ECHEVERRIA(1996) “cada planteamiento hecho por un observador nos habla del tipo de observador que ese observador considera que es”⁵. Es pues, de vital importancia ofrecer procesos de formación que le permitan a la persona desarrollar características, dimensiones y axiología. Es así como en el marco de la propuesta lo ontológico se fundamenta en la comprensión del ser humano y su existencia en el desarrollo de la práctica en el ejercicio de la formación profesional.

En la búsqueda de una **fundamentación epistemológica** para las prácticas se recogen diversas preguntas a reflexionar, en este sentido surge el interrogante: ¿Es posible la búsqueda de una fundamentación epistemológica y paradigmática para orientar el accionar del Trabajador Social en las prácticas de formación profesional? ¿Qué hacemos? ¿Cómo hacemos lo que hacemos? ¿Qué dice lo que conocemos y hacemos?. Desde allí, encontrar las rutas para la intervención, entendida ésta como la aplicación de diferentes métodos, en el hacer con la finalidad de transformar, cambiar, modificar procesos humanos y sociales. Razón por la cual, la investigación preguntó sobre los tópicos conceptuales y metodológicos que guían la formación en las prácticas, los argumentos más

⁵ ECHEVERRIA , Rafael. Ontología del lenguaje. Santiago de Chile: DOLMAN Ediciones, Tercera Edición, 1996, p. 28-29.

significativos para la formación interdisciplinaria, la especificidad de la asesoría docente, las perspectivas metodológicas y conceptuales que se aplican y por último, sobre cómo diseñar una estrategia metodológica para fortalecer las prácticas a través de una estructura básica de competencias.

FIGURA No 1. SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS IMPLÍCITOS EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES
Diseño: Investigadoras



Los supuestos epistemológicos expresan el pensamiento de los autores anteriores y se interpretan a continuación algunas de sus ideas en el contexto del TS.

- El conocimiento práctico comporta información y estructuras teóricas que le dan sentido y demandan un conocimiento general reflexivo. Las prácticas suponen estructuras teóricas y metodológicas que dan sentido y requieren conocimiento general y específico de orden reflexivo, PORLAN (1993.)
- El mundo de lo social, para MORIN (1992) "debe mirarse como un tejido complejo de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple que constituye nuestro mundo fenoménico, supone causalidad compleja de interacciones"⁶

⁶ MORIN, Edgar. El Método. Las ideas. Capítulo primero: Cultura –Conocimiento. Madrid: Ediciones Cátedra, 1992.

- FOERSTER, Von (1994) refiere que “la teoría del conocer es sinónimo de epistemología, como también lo es la teoría del experimentar”⁷. Dentro de este marco se asumen las prácticas como una teoría de la experiencia humana. El mismo autor dice: “la experiencia es la causa, el mundo es la consecuencia, y la epistemología es la regla de transformación”⁸.
- La reflexión no es sobre la experiencia, si no una forma de experiencia en sí misma. (Reflexión - acción – reflexión), SCHON (1996.)
- La práctica profesional convoca una epistemología de la complejidad, comporta un nuevo modelo epistémico que plantea una nueva imagen de la ciencia como actividad condicionada social e históricamente SCHON (1996.)
- La práctica es una fuente permanente para la sistematización del conocimiento y producción del saber, dado que es poseedora de estrategias metodológicas, técnicas y procedimientos, AWLYN (2000.)
- Construir modelos de intervención, es un acto de creación en cualquier campo del saber, teniendo en cuenta que estos son objeto de conocimiento en sí mismos, supone estudio de paradigmas emergentes, TELLO (2000.)
- El Objeto de TS se construye desde la práctica y el análisis de fenómenos a través de diversas vertientes conceptuales, QUIROZ (2001.)
- La práctica profesional convoca la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad como un estilo de trabajo y una posibilidad de integración de los saberes. Seminario de Epistemología, Facultad de Trabajo Social Universidad de la Salle (2001.)

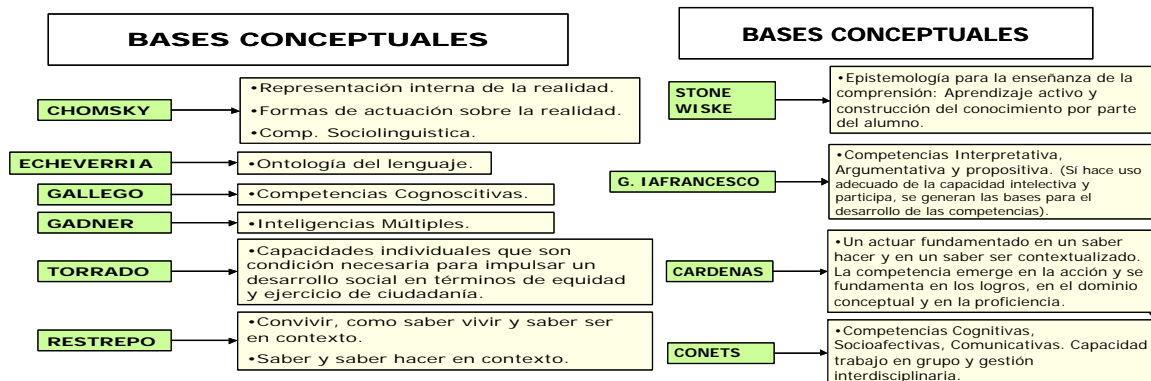
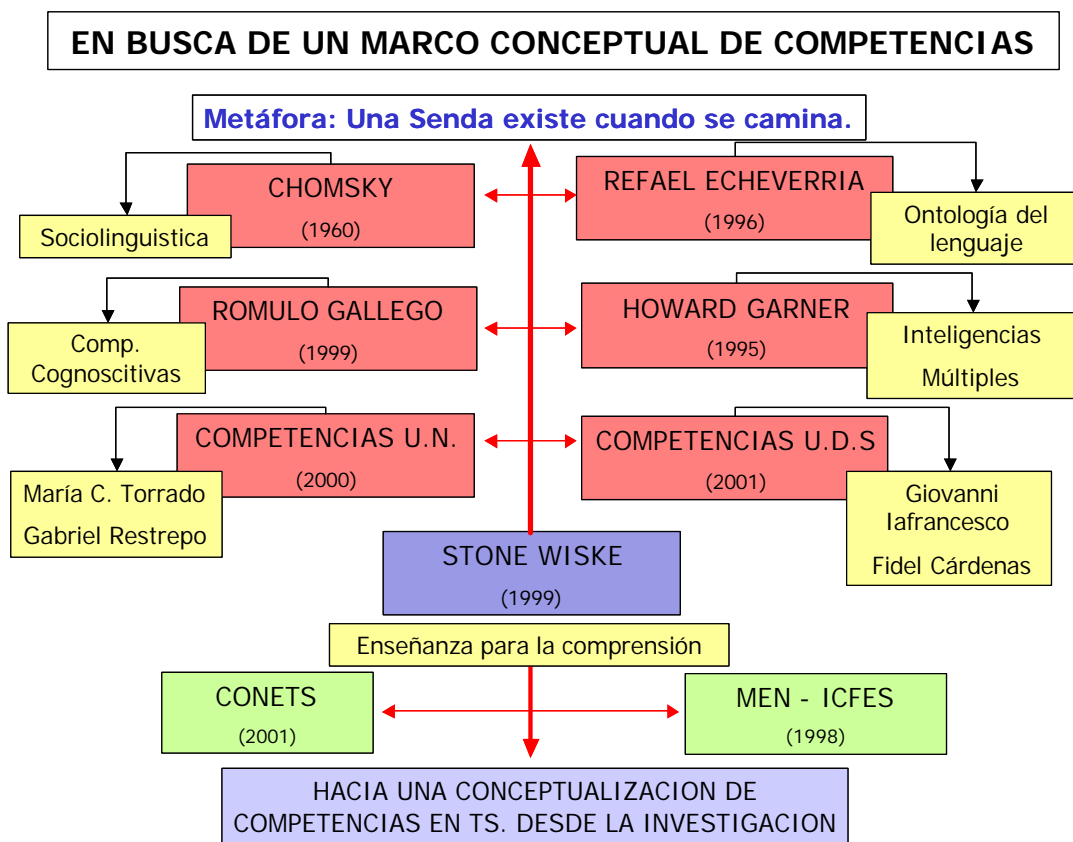
Los supuestos anteriores abren un espectro importante para avanzar en el desarrollo teórico que fundamente epistemológicamente el hacer del Trabajo Social, en el reconocimiento y comprensión de la intervención social. Asimismo, la epistemología invita a la construcción de una teoría, a partir de la lectura de la práctica social. Este planteamiento abre un camino importante al Trabajo Social. Desde luego, el territorio del saber que corresponde a las prácticas de entrenamiento profesional tienen que ver con una reflexión paradigmática y epistemológica que contribuya a la configuración de roles y producción de conocimiento, en donde se establezca el sentido de la acción social desde una postura ética, una comprensión interna de los fenómenos que la regulan y de las pautas que las conectan. Se requiere una fundamentación ontológica, pragmática, epistemológica, pedagógica y metodológica para cualificar los campos de la intervención en Trabajo Social.

⁷ Véase en Visión y conocimiento, disfunciones de segundo orden, en el libro Nuevos Paradigmas. Cultura y Subjetividad de FRIED SCHNITMAN, Dora. 1994. 91 p.

⁸ Ibid., 92 p.

Con relación a la búsqueda de una **conceptualización de competencias para las prácticas**, los autores relacionados a continuación, consideran que para lograr el aprendizaje es requisito fundamental el desarrollo de las estructuras cognitivas las cuales comportan implicaciones epistemológicas de la noción de competencia y respectivas interpretaciones en el campo de la pedagogía.

FIGURA No.2. HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LAS PRÁCTICAS DE ENTRENAMIENTO PROFESIONAL



La idea central de competencia se fundamenta en primer lugar en la comprensión de los procesos de aprendizaje para apoyar conjuntamente el diseño y la evaluación de la intervención educativa, en el marco de las prácticas de formación profesional de Trabajo Social. Por lo tanto, replantea el quehacer de las prácticas pedagógicas centrándose en la reflexión sobre el aprendizaje; es decir, sobre la forma como el ser humano adquiere sentido y significado de su aprendizaje, del contexto que lo rodea y de los procesos que de él dependen. Es necesario partir de las premisas de los autores mencionados, los cuales ofrecen diferentes enfoques de conceptualización. Se evidencian dos enfoques claramente definidos: uno que hace énfasis en la orientación sociocultural y el otro, en la orientación cognitiva. Establecen diferencias entre competencias y habilidades. CHOMSKY, plantea dos categorías: competencias – actuaciones.

En primer lugar, la noción de competencia implica tener en cuenta el desarrollo cognitivo, es decir la estructura responsable del aprendizaje como eje fundamental para la formación de competencias. La noción requiere explicarse desde cómo sucede el aprendizaje humano en términos de los procesos y de los mecanismos que se despliegan, tales como: la percepción, la atención y la memoria; como también de las habilidades inherentes a cada uno de ellos. Para abordar la noción de competencia “saber hacer en contexto”⁹. MEN - ICFES (1998), como objeto de evaluación en los procesos de formación humana.

En segundo lugar, el desarrollo conceptual es otro componente que posibilita el logro de competencias. Por desarrollo conceptual se entiende la forma como se estructura el conocimiento en las diferentes etapas del desarrollo humano, es decir, la forma como se adquieren y estructuran los conceptos: teorías, axiomas, principios y leyes de la ciencia utilizados por el ser humano para interpretar, comprender y transformar su realidad. A su vez, el desarrollo conceptual se logra con el desarrollo cognitivo, son procesos interdependientes y dialógicos. Para el caso de las prácticas el saber sólo adquiere sentido (significatividad), cuando se hace énfasis en el proceso, habilidad u operación mental. SÁNCHEZ CELIS, afirma que “a través de la estructura es como se pueden suceder y manifestar las acciones de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo necesarias e indispensables para poder validar el conocimiento construido”¹⁰.

⁹ MEN-ICFES. Nuevo examen de Estado, Cambios para el Siglo XXI. 1998.

¹⁰ SÁNCHEZ CELIS; Miguel Arturo. Una Aproximación a la Noción de Competencia. Documento fotocopiado, sin fecha.

En tercer lugar, la noción de competencia supone la aplicación y la actuación en un contexto específico. Del mismo modo, la cultura permea los conocimientos y las acciones en tanto situados en un escenario cultural. Por ello, la competencia se define como un saber hacer en un contexto, es decir el conjunto de procesos cognitivos y conceptuales que un estudiante pone a prueba en una aplicación o resolución en una situación determinada. La actuación en las competencias cobra sentido en acciones de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo. En este aspecto, se recoge la definición de varios autores sobre los diferentes niveles de competencia. No obstante, para efectos de la propuesta se retomaron las principales argumentaciones del profesor Giovanni lafrancesco(2001), sobre competencias y su relación con las categorías de pensamiento.

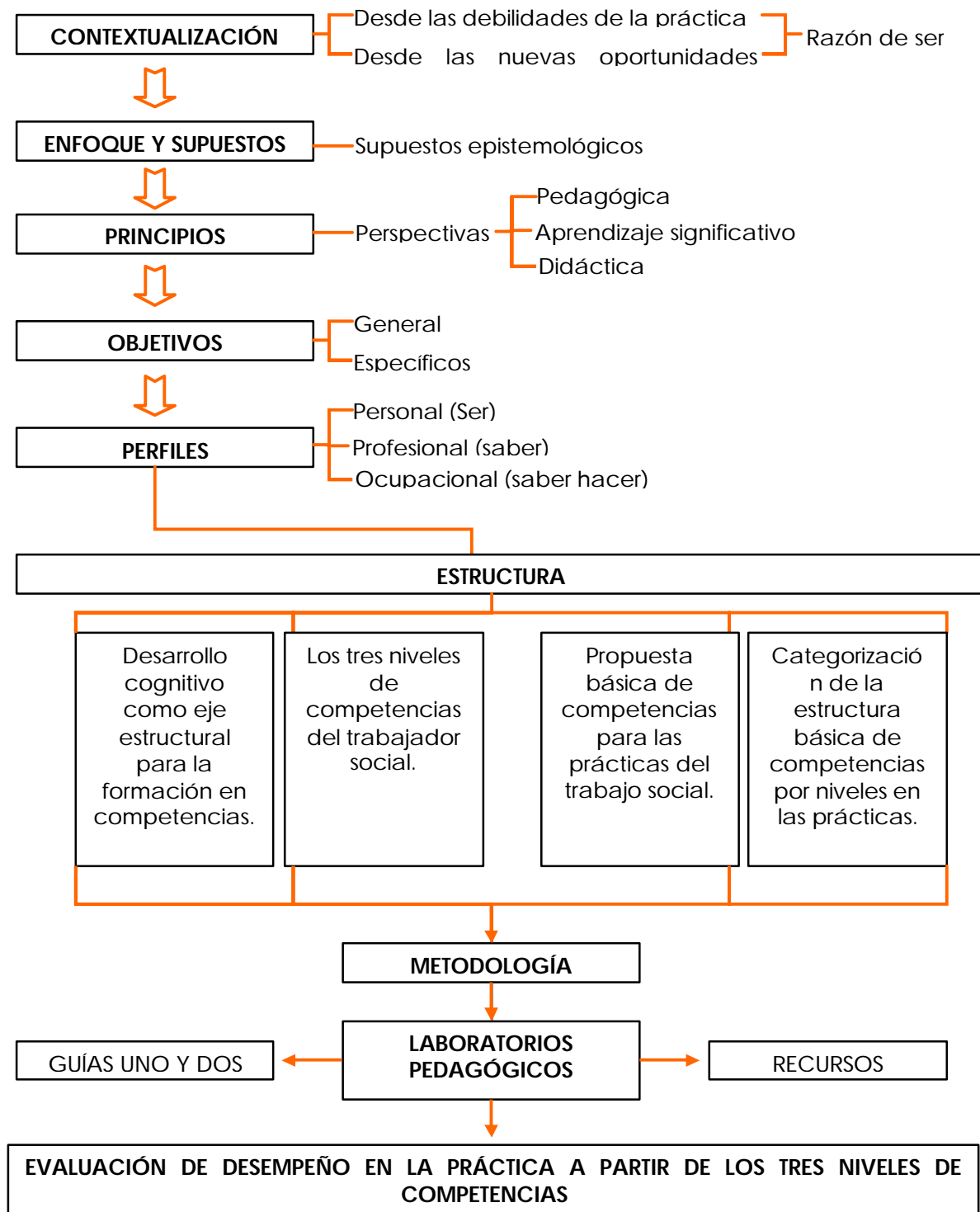
- **Nivel de competencia interpretativo:** Comprende acciones orientadas a encontrar el sentido y significado de los conceptos, proposiciones, o problemas, asimismo, postulados y planteamientos teóricos. Este nivel se detiene a reflexionar sobre el qué, el cómo, el cuándo de una práctica. Para lograrlo se deben potenciar procesos cognitivos tales como: identificar, representar mentalmente, transformar, comparar, clasificar, codificar, descodificar, entre otros.
- **Nivel de competencia argumentativo:** involucra todas aquellas acciones que tienen como fin dar razón de una afirmación y se expresa en el porqué y el para qué de un planteamiento teórico, en la articulación de conceptos y teorías con el ánimo de justificar una afirmación en las conclusiones y recomendaciones . Para lograrlo se deben potenciar procesos cognitivos tales como: la proyección de relaciones virtuales, el análisis, la síntesis, la inferencia lógica, el razonamiento analógico, el hipotético y el transitivo.
- **Nivel de competencia propositiva:** hace referencia a las siguientes acciones: generación de hipótesis, resolución de problemas, creación, generalizaciones teóricas, proposición de alternativas de solución, aplicación del saber en un contexto determinado. Para lograrlo se deben potenciar los procesos cognitivos tales como el pensamiento divergente, el convergente y la conceptualización.

Las competencias no son “observables” directamente, es necesario inferirlas a través de los desempeños. Se visualizan, actualizan y desarrollan a través de desempeños o realizaciones en los distintos campos de la acción humana a la manera de un conocimiento que se “actúa”. Por tal razón, en el momento de evaluar es necesario crear un escenario o contexto que promueva las actuaciones

o desempeños esperados, según el área de conocimiento e intervención profesional. En términos generales, puede afirmarse que una competencia está formada por tres niveles de competencia: el interpretativo, el argumentativo y el propositivo. A su vez, cada nivel de competencia está formado por desempeños. A manera de síntesis la competencia se concibe como un conocimiento que se manifiesta en un saber hacer o una actuación frente a la práctica que plantea exigencias específicas. Supone conocimientos, saberes y desempeños que emergen en la interacción entre el estudiante y una determinada situación, fenómeno o problema.

Para dar respuesta a los dilemas encontrados en el proceso de investigación enunciado anteriormente, se estructuró una propuesta básica de competencias para las prácticas de los (as) trabajadores sociales en formación, la cual pretende potenciar el pensamiento crítico, reflexivo y creativo que favorezca el desarrollo de competencias interpretativas, argumentativas, y propositivas para cualificar los niveles de intervención, y los desempeños en las prácticas de formación profesional.

Estructura de una propuesta básica de competencias para las prácticas de las (os) Trabajadores Sociales en formación.



Contextualización: los hallazgos encontrados en el proceso investigativo contextualizan la estructuración de una propuesta básica de competencias, para la cualificación de las prácticas de las (os) trabajadores sociales en formación. Ésta responde, al marco disciplinar del Trabajo Social, a la flexibilización curricular, al plan de estudios, a la estructura del conocimiento y a la formación integral; dado que el Trabajo Social por su carácter teórico-práctico amerita procesos que conduzcan la formación a partir de una reflexión epistemológica, conceptual y metodológica acerca del desarrollo de sus prácticas.

El marco contextual contiene las debilidades y oportunidades encontradas en las dimensiones conceptuales y metodológicas, en los procesos de asesoría docente, en la formación interdisciplinaria, en el desarrollo de competencias y desempeños y en los criterios de evaluación. Los hallazgos más significativos proporcionaron los elementos fundamentales para la construcción metodológica de la misma.

Razón de ser de la propuesta: El trabajador social requiere un proceso formativo que permita la contextualización, la focalización del objeto de intervención, su análisis, interpretación, construcción, y acción para transformarlo. Lo anterior, implica para trabajo social tener en cuenta cómo el proceso del conocer, permite construir, deconstruir y reconstruir el objeto de intervención inmerso en un contexto de diversa complejidad. Un abordaje de intervención requiere por parte del profesional en formación desde su especificidad social, competencias y desempeños de manera rigurosa, metódica, crítica y sistemática; con impacto social, que posibilite una lectura de la misma práctica como objeto de conocimiento. En éste contexto cada vez que se aborda un objeto de intervención, sucede un proceso de interpelación entre el sujeto y el objeto. Sus características, los hechos que conecta y analiza plantean siempre el dilema del cómo aprehenderlo, cómo hacer una lectura y la construcción del mismo para transformarlo.

Enfoque y supuestos que orientan la propuesta: La propuesta está inspirada en: (el - los-las) construccionismo sistémico, pedagogía de enfoque constructivista, teoría del aprendizaje significativo, cibernética de segundo orden y en el marco del paradigma de la complejidad, cuyas reflexiones denotan la puesta en práctica de conocimientos y a su vez de aprendizajes. Desde esta perspectiva la práctica está sujeta a construcciones y reconstrucciones creativas y forman una unidad circular inseparable.

La práctica según lo afirmado supone interpretaciones y comprensiones de segundo orden donde emerge la existencia de alternativas, o pueden considerarse como prácticas alternativas que involucran al observador. Por ende, cualquier interpretación está sujeta a reinterpretaciones por parte del sujeto que conoce. El pensamiento constructivista es un pensamiento activo, operador que está siempre en movimiento.

Las orientaciones sistémicas destacan la naturaleza interactiva de las prácticas, examinan en particular, cómo las personas coordinan sus acciones para producir diversas formas de interacción; es decir, se concede primacía a las relaciones en el contexto de las condiciones sociales e interpersonales en donde se desarrollan y privilegian la subjetividad, la reflexividad y el contexto. Lo que hace suponer la importancia de examinar los procesos sociales y las tradiciones discursivas que enmarcan esas interacciones específicas, pone especial énfasis a la construcción relacional del significado, como también a las formas particulares de acción.

La estrategia metodológica estará soportada por los siguientes niveles de competencia: interpretativo, argumentativo y propositivo. Finalmente, la metodología facilita condiciones de posibilidad entre docentes-estudiantes y coordinadores de campo para la definición de agendas, estrategias de intervención, planes de acción. Así mismo, identifica aspectos prioritarios, define procesos y acciones que deben ser abordados. Según los profesores TORRES, y GARCÍA (1989), en el modelo pedagógico de aprendizaje por investigación, proponen como referentes epistemológicos cuatro componentes para explicar el proceso del conocimiento, los cuales cobran vigencia para ser utilizados en los procesos pedagógicos de las prácticas de intervención, ellos son:

Referentes epistemológicos para explicar el proceso del conocimiento

| COMPONENTES | BASES CONCEPTUALES |
|--------------------|---|
| 1. Cognitivo | <ul style="list-style-type: none"> - El individuo construye conocimientos cuando entra en interacción con el contexto. - La adquisición de conocimientos está basada en la construcción interior de representaciones e interpretaciones por parte de los sujetos (Piaget, 1970.) - Existen ideas previas en los alumnos y son de carácter modificable. (Strike K. A., Posner, G. T., 1982.) - El Aprendizaje de conocimiento debe ser concebido como la construcción de relaciones y significados (Novack, 1984.) - El proceso de aprendizaje tiene un carácter idiosincrático |

| | |
|------------------------|--|
| | (Driver, 1986.) |
| 2. Transformacional | <ul style="list-style-type: none"> - Es explicado desde el enfoque del racionalismo moderado (Toulmin S., 1972.) - La racionalidad significa cambio, posibilidad que pueden tener los individuos para modificar sus ideas. - El conocimiento es un proceso de carácter colectivo, influenciado por condiciones históricas del medio en el cual es producido. |
| 3. Conformacional | <ul style="list-style-type: none"> - Este componente es explicado a través de la teoría de la complejidad (Morin, 1988.) - El conocimiento es de naturaleza sistémica y compleja, por ello es necesario articular sus componentes. - El aprendizaje de los conceptos no puede ser efectuado fuera de una estructura teórica y tampoco es posible abordar los problemas del conocimiento en forma aislada, al separarlos como campos de problematización a los cuales pertenecen. - Un fenómeno es el producto de la conexión de muchas causas inconexas, que deben estar relacionadas en forma compleja. - En el proceso del aprendizaje interaccionan las estructuras cognitivas y los nuevos conocimientos en un proceso dialógico recursivo, a través del cual se mejoran y complejizan cada vez más las estructuras conceptuales en el individuo. |
| 4. <i>Gnoseológico</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Este componente es explicado desde el marco del realismo no representativo (Chalmers, 1989.) - Aunque hay objetos existentes con su realidad ontológica, las mentes relacionales no toman simples copias de los mismos. - Durante el proceso de pensamiento se transforma la visión que el individuo tiene sobre la realidad. - El individuo piensa y transforma los conocimientos que adquiere dándoles un carácter indiosincrático, pero éstos siempre han de conservar lineamientos de tipo general, colectivo y compartido. |

FIGURA No. 3. SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA EXPLICAR EL PROCESO DE CONOCIMIENTO

Principios pedagógicos

- El estudiante construye cuando entra en interacción con su práctica.
- El estudiante llega con ideas previas y preconcebidas
- El aprendizaje esta mediado por la construcción de relaciones y significados.
- El aprendizaje genera expectativas, canaliza el interés e induce a la motivación.
- La racionalidad construida en las prácticas modifica ideas, concepciones, etc.
- La interacción con los campos de intervención implica articulación e integración de conocimiento.
- El aprendizaje a través de la práctica estructura procesos dialógicos y nuevos conocimientos.
- Las prácticas transforman el pensamiento y los conocimientos que se tienen de la realidad.

Principios de aprendizaje significativo (Ausubel, Novak, Gardner y Gowin)

- Despertar el interés en el estudiante para entrar en el proceso de la práctica.
- Construir significados y relaciones entre lo que se aprende y conoce.
- Aplicar conceptos y principios a la problemática que le plantea la práctica.
- Buscar que los significados construidos se conecten entre sí o red de significaciones flexibilizando aquello que se conoce.
- Aplicar la red de intercambios comunicativos con compañeros y docentes.

Principios didácticos

- Orienta aspectos específicos en: tópicos conceptuales y metodológicos, especificidad de la asesoría (según el campo de intervención), interdisciplinariedad, competencias, desempeños y criterios de evaluación.
- Define la metodología y las estrategias de intervención.
- Facilita y reconoce el manejo de instrumentos para construir el objeto de intervención.
- Genera alternativas de intervención.
- Define y aplica estrategias de enseñanza aprendizaje.
- Desarrolla guías y técnicas para el aprendizaje.

Objetivo general: **Potenciar el pensamiento crítico, reflexivo y creativo que favorezca el desarrollo de las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas para cualificar los niveles de intervención y los desempeños en las prácticas de formación profesional, a través de la estructuración de una estrategia metodológica.**

Objetivos específicos:

- **Definir el enfoque y los principios que orientan la propuesta.**
- Definir los perfiles personales, profesionales y ocupacionales para las prácticas.
- Esbozar el desarrollo cognitivo como eje estructural para la formación en competencias.
- Establecer tres niveles de competencias para el trabajador social en formación.
 - Diseñar una propuesta básica de competencias para la práctica del TS.
 - Categorizar la estructura básica de competencias por niveles en las prácticas.
 - Establecer categorías de evaluación por desempeños en niveles de competencias.

Perfiles: los perfiles señalados a continuación se enmarcan en el ser, saber y saber hacer en contexto y están concebidos para el ámbito de las prácticas de formación profesional en trabajo social. Específicamente, éste punto incluye un perfil básico del docente como premisa para el logro del perfil del egresado.

Perfil personal: se relaciona con el SER (principios mínimos éticos, morales y de convivencia). Se define a luz del modelo antropológico de la universidad, en el estatuto orgánico y el proyecto educativo universitario. Por otra parte, estarán enmarcados en el proyecto educativo de la Facultad de Trabajo Social. y en los lineamientos para los programas de trabajo social del Consejo Nacional de Trabajo Social CONETS.

Perfil profesional: está relacionado con los saberes teórico-prácticos que deben ser adquiridos durante el período académico de sus prácticas. Se orientan al SABER en éste campo. Al término de la práctica el estudiante-:

- ◆ Halla una perspectiva diferente de la pensada: identifica y contextualiza la problemática inmersa en la complejidad de los fenómenos.
- ◆ Reorganiza el fenómeno: identifica y contextualiza la problemática.
- ◆ Redefine el objeto de intervención: focaliza y construye el objeto de intervención.

- ◆ Reflexiona epistemológicamente frente al objeto de intervención.
- ◆ Aprehende y construye el objeto de intervención.
- ◆ Construye los tópicos teóricos y metodológicos requeridos en la práctica.
- ◆ Comprende teorías y enfoques paradigmáticos.
- ◆ Conoce enfoques paradigmáticos de intervención.
- ◆ Conoce y reconoce teorías de orden político, económico, desarrollo humano y social.
- ◆ Conoce la teoría de la interdisciplinariedad.
- ◆ Conoce la especificidad de la profesión según el campo de la práctica.
- ◆ Conoce cómo se formula un proyecto de intervención.
- ◆ Conoce enfoques cualitativos y cuantitativos en la intervención social.
- ◆ Conoce enfoques y criterios de evaluación.

Perfil ocupacional: tiene que ver con los desempeños y destrezas necesarias para asumir los trabajos o labores relacionados con las prácticas de formación. Se orienta a SABER HACER:

- ◆ Diseña y rediseña, ejecuta y evalúa el proyecto de acuerdo al área de intervención.
- ◆ Genera y conecta redes institucionales y sociales.
- ◆ Implementa estrategias y técnicas de intervención de acuerdo con el enfoque seleccionado.
- ◆ Crea escenarios de intervención.
- ◆ Moviliza recursos familiares, institucionales y comunitarios.
- ◆ Construye puentes de relación entre saberes multidisciplinares e interdisciplinares.
- ◆ Realiza gestión interdisciplinaria.
- ◆ Desarrolla nuevas ideas con fluidez en la argumentación, para hacer la lectura de su práctica.
- ◆ Analiza, sintetiza y busca alternativas de solución.
- ◆ Construye soluciones a problemas.
- ◆ Desarrolla creatividad y flexibilidad en sus relaciones y apertura paradigmática para la intervención.
- ◆ Despliega creatividad, autonomía, innovación, responsabilidad, crítica y autocrítica.
- ◆ Incorpora el lenguaje disciplinar en sus prácticas profesionales.
- ◆ Construye soluciones a grandes problemas.
- ◆ Realiza informes, avances y sistematiza su práctica de manera lógica y coherente.

Perfil de los (as) docentes:

- ① Trabajadores (as) sociales con estudios de postgrado.
- ① Posee experiencia académica y laboral en alguno(s) campos de intervención del TS.
- ① Promueve las relaciones entre investigación y prácticas para fortalecer líneas de investigación.
- ① Asesora y promueve la reflexión y el desarrollo de competencias.
- ① Promueve la lectura de documentos, revistas y proyectos de grado realizados en la Facultad de TS.
- ① Posee apertura para la construcción de comunidad académica, en torno a las prácticas de formación profesional.

Desarrollo cognitivo como eje estructural para la formación en competencias

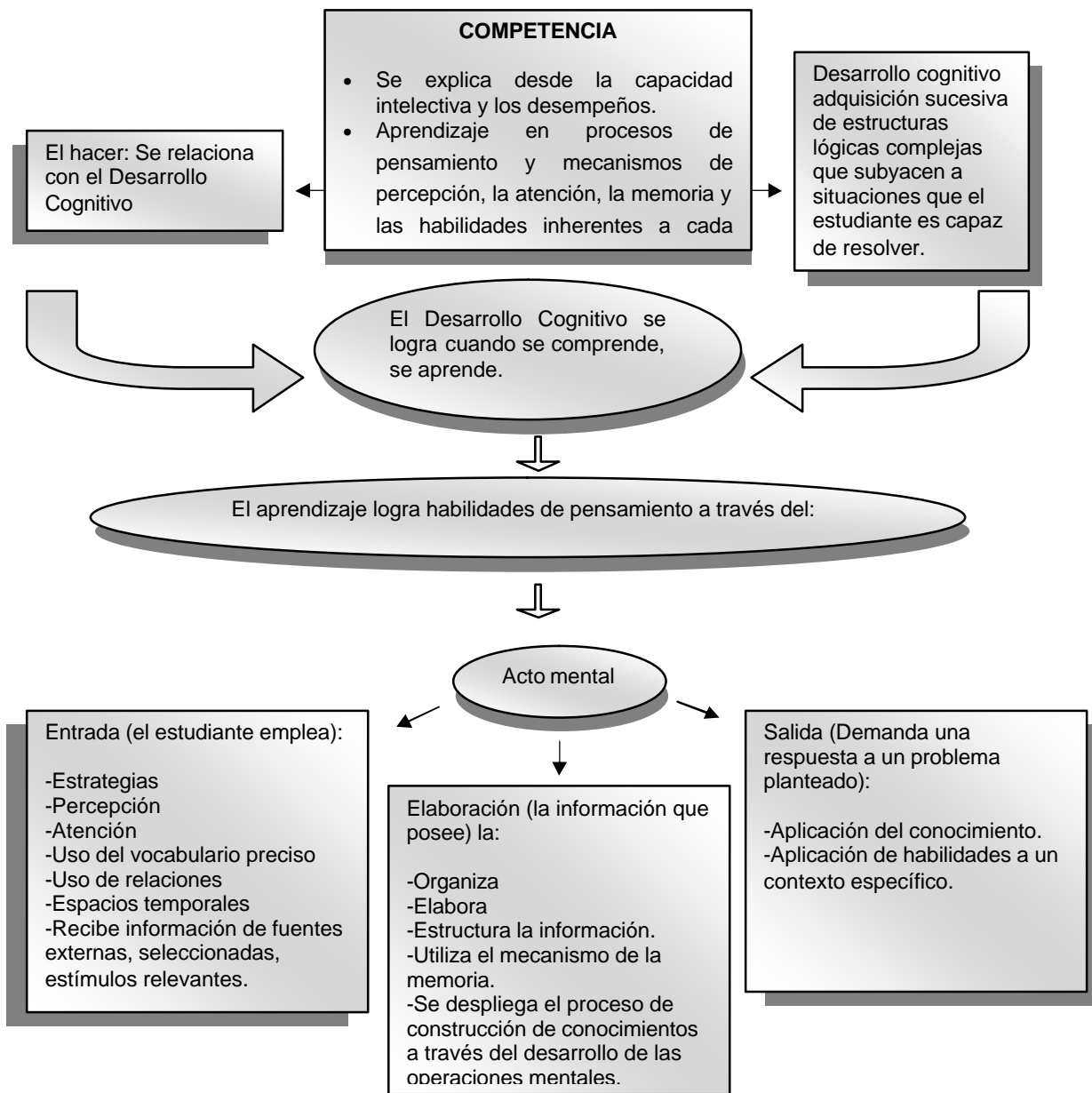


FIGURA No 4. DESARROLLO COGNITIVO COMO EJE ESTRUCTURAL PARA LA FORMACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Fuente SÁNCHEZ CELIS, Miguel Arturo. Una aproximación a la noción de competencia

Diseño: Investigadoras

Los tres niveles de competencias del trabajador social

| NIVELES | DIMENSION CONCEPTUAL Y EVOLUTIVA | LOGRO A TRAVÉS DE: |
|--|---|--|
| <p>INTERPRETATIVO</p> <p>Se relaciona con la categoría de pensamiento crítico.</p> <p>Uso apropiado de la capacidad de mantener y procesar información.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce, distingue el sistema básico de significados. ▪ Conceptúa, simboliza, estructura y recolecta información. ▪ Encuentra sentido y significado a los conceptos. ▪ Identifica problemas. ▪ Reconoce los planteamientos de una teoría. ▪ Interpreta significados como: teoría, paradigma, intervención, etc.(qué? Cómo? Cuándo? Cuál?) | <p>Potenciar procesos cognitivos: identifica diferencias, representa, compara, transforma, clasifica y codifica mentalmente.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>ARGUMENTATIVO</p> <p>Se relaciona con la categoría de pensamiento reflexivo. (Razonamiento analógico, silogístico, transitivo, hipotético) Ejecuta acciones, da razón a las afirmaciones y explica el por qué, y el para qué de un planteamiento teórico; articula conceptos y teorías; justifica una afirmación y concluye.</p> | <p>Argumenta una interpretación y el uso comprensivo del contexto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Establece relaciones entre conceptos. ▪ Razona con lógico. ▪ Incorpora códigos, referencias, signos y símbolos de la disciplina de TS. ▪ Realiza distinciones entre contextos. ▪ Incluye, analiza otras posibilidades de relación. ▪ Explica fenómenos | <p>Potenciar procesos cognitivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis, síntesis. ▪ Inferencia lógica. ▪ Organiza información de las regularidades observadas. ▪ Percibe, explora y demuestra ▪ Proyecta relaciones virtuales ▪ Establece relaciones causales ▪ Descodifica y deconstruye |
| <p>PROPOSITIVO</p> <p>Se relaciona con la categoría de pensamiento creativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Genera hipótesis. - Resuelve problemas. - Propone alternativas de solución. - Aplica el saber en un contexto determinado. - Crea escenarios para la intervención | <p>Realiza acciones, propicia nuevas interpretaciones, comprensiones y crea el proyecto de intervención.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sintetiza – globaliza. - Plantea y planifica. - Ejecuta y crea estrategias. - Busca alternativas frente a problemas específicos. - Hace conjeturas, deduce, predice. - Da explicaciones, manifestaciones y | <p>Potenciar procesos cognitivos: pensamiento divergente y convergente y conceptualiza la problemática a intervenir.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Despliega capacidad de síntesis. - Crea redes conversacionales para coordinar significados. - Establece acuerdos para definir acciones. - Desempeña el rol profesional. - Ejecuta el proyecto de |

| | | |
|--|--|----------------------|
| | <p>realiza generalizaciones.</p> <ul style="list-style-type: none">- Propicia nuevos desarrollos conceptuales.- Diseña el proyecto de intervención. | <p>intervención.</p> |
|--|--|----------------------|

FIGURA No.5. LOS TRES NIVELES DE COMPETENCIA

Propuesta básica de competencias para la práctica del trabajador social.

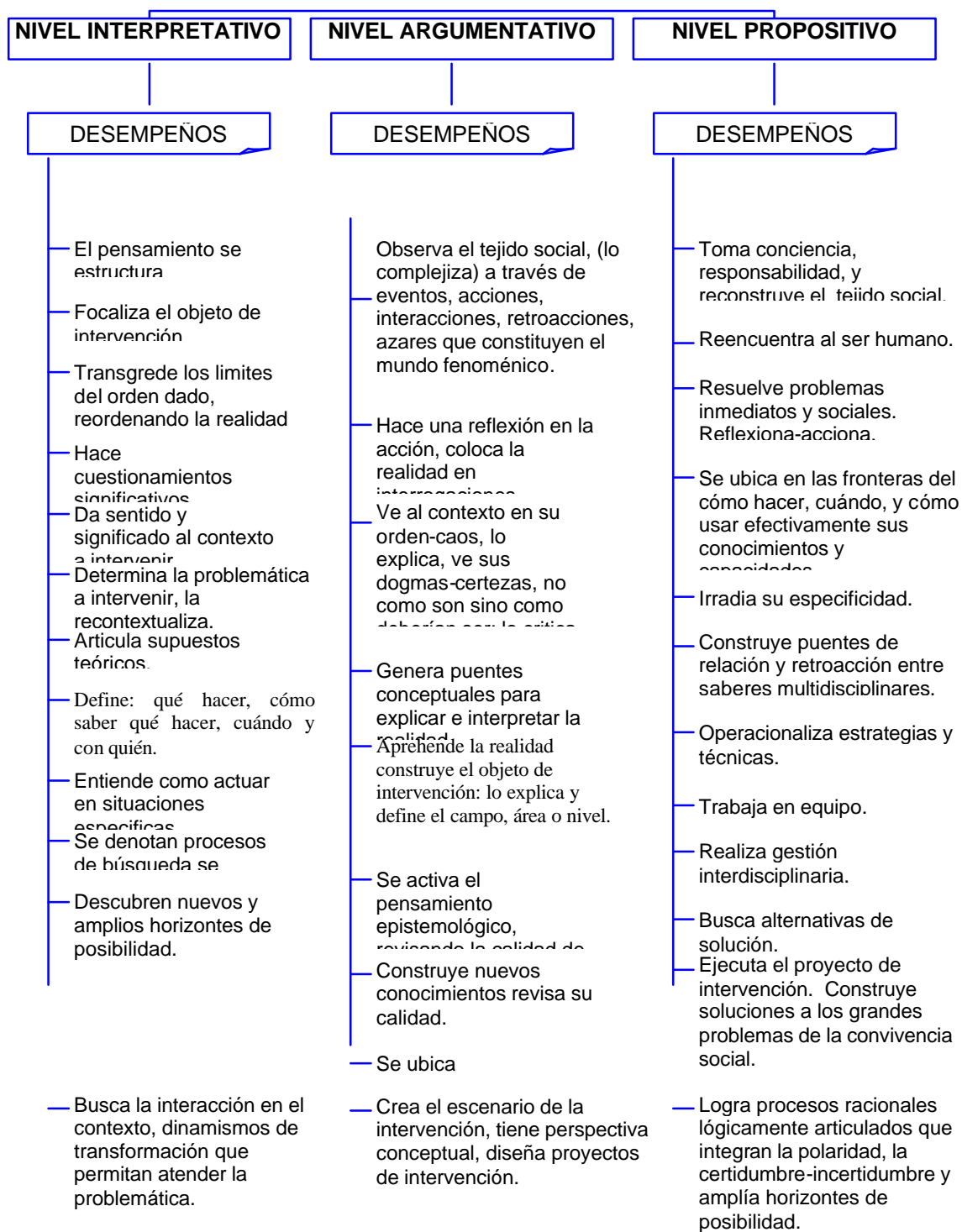


FIGURA No.6. UNA PROPUESTA BÁSICA DE COMPETENCIA PARA LA PRÁCTICA DE LOS (AS) TRABAJADORES SOCIALES EN FORMACIÓN

Categorización de la estructura básica de competencias por niveles en las prácticas

| NIVEL CATEGORÍAS | PROBLEMÁTICA | OBJETO DE INTERVENCIÓN | CÓMO ACTUAR EN SITUACIÓN ESPECÍFICA |
|--|---|---|--|
| <p>INTERPRETATIVO</p> <p>El pensamiento se estructura semánticamente.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Observa y ubica la problemática en un contexto. ▶ Hace cuestionamientos significativos. ▶ Describe fenómenos y realidades según el campo de intervención. ▶ Define la dinámica y el perfil propio de los problemas. ▶ Denota procesos de búsqueda y desarrollo social específicos. ▶ Determina el problema a intervenir y lo recontextualiza. ▶ Extrae el objeto de intervención. | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Identifica y define el objeto de intervención. ▶ Focaliza la intervención específica. ▶ Decostruye y explica el objeto de intervención. ▶ Busca conceptos claves que le permitan comprender el objeto de intervención. ▶ Articula supuestos teóricos y metodológicos. ▶ Busca las interacciones en el contexto y dinamismo de transformación para atender la problemática ▶ Da sentido y significado a la intervención. | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Define qué hacer, cómo, cuándo y con quién. ▶ Descubre nuevos horizontes de intervención. ▶ Hace un diagnóstico. ▶ Define el enfoque y método de intervención. ▶ Define estrategias de intervención. ▶ Describe la población, tiempo y el lugar de desarrollo. ▶ Hace un prediseño del proyecto. |
| <p>ARGUMENTATIVO</p> <p>Pensamiento epistemológico y reflexivo. Revisa la calidad de los métodos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Complejiza el problema (eventos, acciones, interacciones, azares, orden, desorden.) ▶ Ejecuta acciones y hace reflexión en la acción. ▶ Explica los interrogantes (por qué, para qué de un planteamiento) | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Delimita el objeto de intervención en el ámbito individual, familiar y social. ▶ Aprehende y hace uso comprensivo del objeto de intervención. ▶ Desentraña relaciones entre conceptos que explican el objeto de | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Crea escenarios de intervención. ▶ Diseña el proyecto de intervención. ▶ Aplica metodologías y técnicas en el marco del enfoque. ▶ Crea indicadores de |

**FIGURA No. 7. CATEGORIZACION DE LA ESTRUCTURA BÁSICA DE
COMPETENCIAS POR NIVELES EN LAS PRÁCTICAS**

METODOLOGÍA: en este aparte se describen los modelos, procedimientos y técnicas que pueden ser utilizados en los procesos de asesoría del docente para el desarrollo de la estrategia metodológica como son: el modelo pedagógico de aprendizaje por investigación, el método de aprendizaje significativo, los métodos de aprendizaje por proyectos y el método de aprendizaje de trabajo en equipo, entre otros.

Laboratorios pedagógicos. A manera de sugerencia, se presenta a continuación un ejemplo de ésta estrategia educativa que contiene: el nombre y el número del laboratorio pedagógico, el tema, el propósito, las reflexiones y los conceptos a tratar, los cuales pueden apoyar al proceso de asesoría de la práctica. Los mismos, contienen diferentes temáticas que se abordan en las prácticas y que además pueden ser enriquecidos por los docentes de acuerdo con el interés y especificidad del campo de intervención. Para su aplicación, es condición necesaria, conocer la presente propuesta. (Se realizaron 12 laboratorios, una matriz bidimensional para la utilización según la problemática encontrada)

| TEMA LABORATORIO | PROPÓSITO | REFLEXIONES Y COMPARTAMOS | CONCEPTOS A TRATAR |
|---|--|---|---|
| 1. UNA PROPUESTA DE ASESORÍA EN: GESTIÓN DE PROYECTOS Y PRÁCTICAS DE ENTRENAMIENTO PROFESIONAL. | Fortalecer el proceso de formación de las/los estudiantes de TS, mediante la incorporación de criterios que se traduzcan en acciones concretas y que favorezcan el desarrollo de | ¿Cómo se concibe la asesoría orientada sistémicamente? ¿Desde qué perspectiva metodológica es posible su operacionalización?. ¿Cuáles son las estrategias y | La asesoría como proceso integral. Principios operadores. Metodología. Técnicas que facilitan la construcción de escenarios en el proceso de asesoría. |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | competencias y habilidades, para la intervención en el área de desarrollo humano y familia. | técnicas para avanzar en la formación de las (os) estudiantes en el área de desarrollo humano y familia? | |
|--|---|--|--|

FIGURA No. 8. GUÍA UNO: DESCRIPCIÓN DEL TEMA Y PROPÓSITO DE LOS LABORATORIOS PEDAGÓGICOS

Recursos: se sugiere tener en cuenta para las prácticas de los (as) estudiantes:

- a) Instituciones de carácter público y/o privado a nivel nacional, regional, distrital y municipal con reconocimiento, e impactos significativos en el desarrollo social.
- b) Que cuenten con profesionales en TS con una excelente ética y un eficiente desempeño profesional.
- c) Disponer de una estructura locativa adecuada para el desarrollo de las prácticas.
- d) Disponer de mobiliario y materiales como: papel, computadora, marcadores, etc.
- e) Carnetizar a las estudiantes que las acredite como practicantes de la Facultad.
- f) Considerar con las instituciones y/o organizaciones una retribución ya sea económico, en especie, transporte o una bonificación, alojamiento, alimentación, entre otras para los (as) estudiantes.
- g) Establecer un proceso de evaluación a las instituciones en forma permanente.
- h) Sensibilizar y hacer inducción a las instituciones sobre el sistema de prácticas y sus objetivos, antes de iniciar las prácticas.
- j) Crear espacios de participación en la Facultad, de los equipos interdisciplinarios de las instituciones a través de paneles, conferencias sobre el quehacer en las instituciones, y el accionar del TS y
- k) generar un diálogo de saberes entre la academia y las instituciones; a través de equipos reflexivos sobre aspectos conceptuales, metodológicos y enfoques de intervención.

Evaluación de desempeños en la práctica a través de los tres niveles de competencia: TORRES ZAMBRANO, G. Dice: “La evaluación basada en criterios se entiende como la concepción y acción evaluativas que busca elaborar un juicio sobre el desarrollo educativo de una persona o un grupo respecto de un campo de desarrollo claramente definido”¹¹ Desde el punto de vista evaluativo, un criterio se

¹¹ TORRES ZAMBRANO, Guillermo. Evaluación educativa. Seminario permanente de currículo. Evaluación en la educación superior. Vicerrectora Académica Universidad de la Salle. Proyecto de modernización y gestión curricular. 2001.

entiende como un enunciado claro y comunicable que expresa un desempeño deseable, al cual se debe llegar a través de un proceso interactivo entre profesores, estudiantes y coordinadores de campo.

Queda por aclarar que la evaluación de las prácticas en el marco de ésta propuesta está focalizada a la evaluación por desempeños, teniendo presente los niveles de competencias: interpretativas, argumentativas y propositivas. Como puede observarse están referidas a los desempeños que requieren mayor desarrollo, para superar las debilidades encontradas en el ejercicio de la práctica. Es importante advertir que en lo que respecta al ser (ética, valores, principios etc.) no se propusieron criterios de evaluación porque en la investigación se encontró que éste aspecto tiene alta prioridad para los/las docentes, como indicador de evaluación en la formación de los / las estudiantes.

Evaluación de los desempeños en la práctica, a través de los tres niveles de competencias.

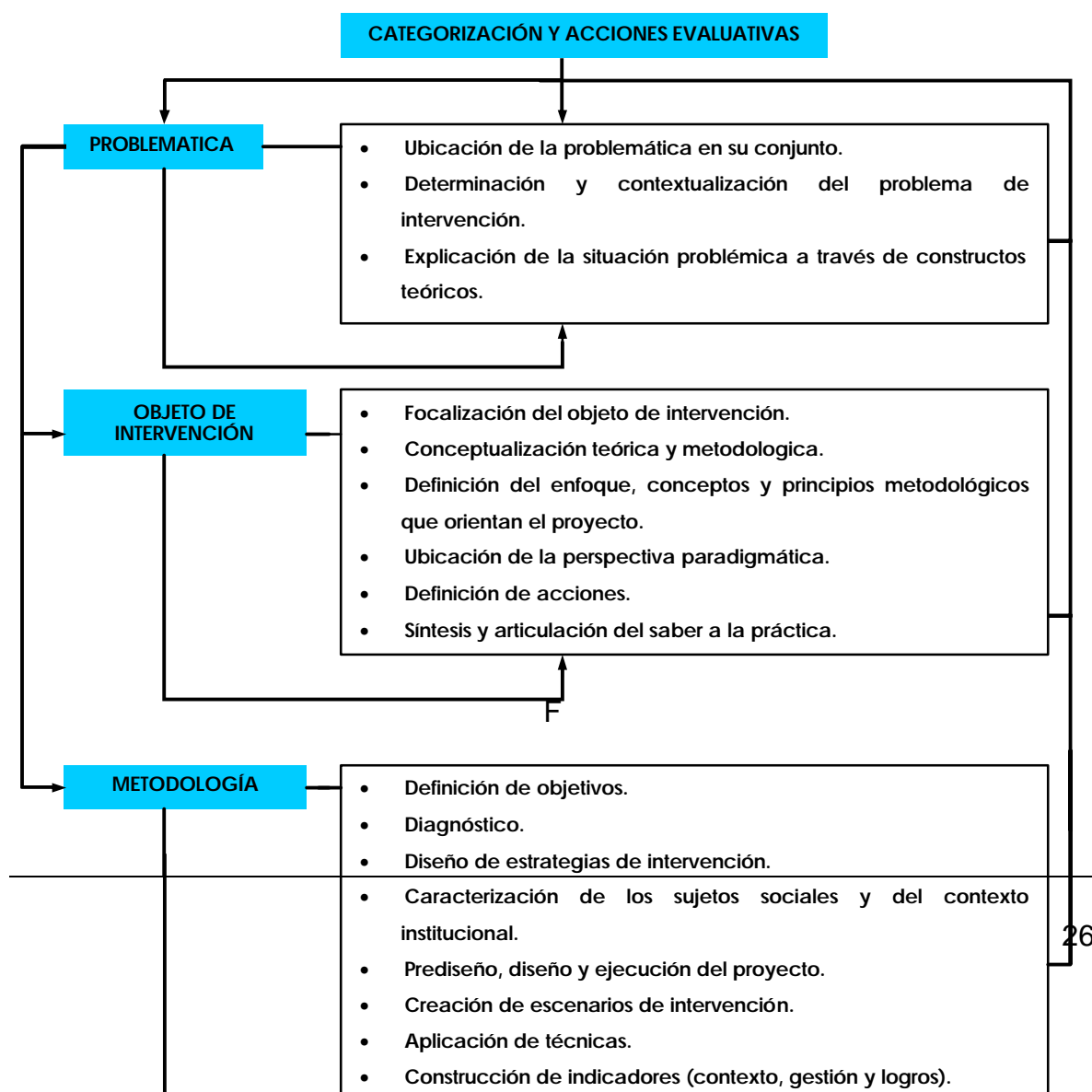


FIGURA No. 9. EVALUACIÓN POR DESEMPEÑOS

Valoraciones de los desempeños. Para efectuar la evaluación se propone los siguientes criterios: **Excelente, sobresaliente, aceptable, insuficiente y deficiente.**

Estas valoraciones responden a los nuevos criterios establecidos por el MEN para la evaluación del aprendizaje, especialmente al nivel de competencias y desempeños.

La Universidad a la luz de su propuesta evaluativa hará las escalas pertinentes, para transferir éstas evaluaciones cualitativas a las cuantitativas, por ella exigidas:

| | |
|----------------|--------------------------------------|
| Excelente: | 4.6 – 5.0 |
| Sobresaliente: | 4.1 – 4.5 |
| Aceptable: | 3.6 – 4.0 |
| Insuficiente: | 3.0 – 3.5 Debe nivelar y recuperar |
| Deficiente: | 2.9 – Tiene que repetir la práctica. |

BIBLIOGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA:

AEBLI, Hans. Una didáctica fundada en la sicología de Jean Piaget. Buenos Aires: Kapeluz, 1958.

AUSUBEL, D. Sicología cognitiva un punto de vista cognitivo. México: Ed. Trillas, 1978.

CAMPO, Rafael. Práctica docente universitaria. Capitulo 1. Documento fotocopiado y sin fecha.

CEREIGIDO, Marcelino, Porqué no tenemos ciencia Siglo XXI. México: Editores, 1997. 102 p.

CHOMSKY, N. Reglas y representaciones. Competencias y actuaciones. México: Fondo de cultura económica, 1888. 68 – 69 p.

CONSEJO NACIONAL PARA LA EDUCACION EN TRABAJO SOCIAL–CONETS. Lineamientos básicos para los programas académicos de Trabajo Social en Colombia. Santa fe de Bogotá, Enero 2000.

ECHEVERRIA, Rafael. Ontología del lenguaje. Santiago de Chile: Tercera Edición, DOLMAN Ediciones. (Agosto, 1996), p.13.

FOERSTER, VON Heinz. Las semillas de la cibernética. Obras escogidas. Barcelona, España: Edición Marcelo Pakman. Gedisa, 1996. 94 p.

FRIED SCHNITMAN, Dora. Nuevos paradigmas cultura y subjetividad. Buenos Aires. Barcelona. México: Paidós, 1994

GALLEGO BADILLO, Rómulo. Competencias cognitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico. Bogotá: Aula Abierta Magisterio, 1999

GARDNER Howard. Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Barcelona: Ediciones Piados Ibérica, S.A. 1995

GUBA, Egon y LINCOLN, Yvonna S. "Cuarta generación de evaluación". Newbury Park London New Delhi: ,Editorial Sage Publications. The International Professional Publishers. 1989.

IAFRANCESCO V., Giovanni. Propuesta para estructurar la Gestión curricular: Un aporte al proceso de autorregulación y acreditación de programas académicos. En: Revista actualidad educativa No. 19. Santafé de Bogotá: Editorial Libros y Libros. 2001.

MATURANA, Humberto. La objetividad. Un argumento para obligar. . Santiago de Chile, Santa fe de Bogotá: Dolmen TM Editores, Tercer Mundo, 1997. 17 p.

MEN-ICFES. Nuevo examen de Estado, Cambios para el Siglo XXI, 1999.

MORIN, Edgar. El método. Las ideas. Madrid: Cátedra, 1996. 216 p.

_____ El paradigma perdido. Madrid: Tecnos, 1986. 29 p.

NOVACK, J. D. GOWIN, D. B. Learn to learn. Cambridge University Pres. USA. 1984.

PAKMAN, Marcelo. Construcción de la experiencia humana. Volumen I. Barcelona: Editorial Gedisa S.A, 1996. 18 Pp.

PORLAN, Rafael. Hacia una fundamentación epistemológica de la enseñanza 1993. Documento fotocopiado para seminario sobre laboratorio de docencia con el profesor Fidel Cárdenas, Maestría en Docencia; Universidad de la Salle, Bogotá, 2001.

QUIROZ N, Mario Hernán. Trabajo Social: Una Disciplina con Adherencia al Pensamiento Compleja en el Argumento Moriniano. Manizales Colombia: Revista Colombiana de Trabajo Social No. 15. (Marzo 2001) p. 31.

SÁNCHEZ CELIS, Arturo. Una aproximación a la noción de competencia. (Documento sin fecha).

SCHON, Donald. La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica. En: Construcciones de la experiencia humana de Marcelo PAKMAN. Volumen 1, Barcelona: Gedisa, 1996.

STONE, Wiske Martha. La enseñanza para la comprensión. Barcelona: Paidós SAICF, 1999.

TELLO PEÓN, Nelía. Trabajo social en algunos países: Aportes para su comprensión. Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Trabajo Social. (Enero, 2000).

TORRES MENDEZ, Clara I. Protocolo No 1: En torno a la búsqueda de sentido de una epistemología en trabajo social. Seminario permanente de epistemología, Facultad de Trabajo Social. Universidad De La Salle, 2000.

TORRES M., Clara Inés y ZAPATA G., Ana Clara. Estrategia metodológica para las prácticas de formación profesional del Trabajador Social en la Universidad De La Salle. Tesis Maestría Docencia Universitaria, 2002.

TORRES ZAMBRANO, Guillermo. Evaluación educativa. Seminario permanente de currículo. Evaluación en la educación superior. Vicerrectora Académica Proyecto de modernización y gestión curricular, Universidad de la Salle, 2001.

TORRES y GARCÍA. Un modelo pedagógico de aprendizaje por investigación. Estrategia didáctica para desarrollar conceptos, actitudes y capacidades de análisis y síntesis de los estudiantes. Departamento de Química, Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

UNIVERSIDAD NACIONAL. Competencias y proyecto pedagógico. Varios autores, Santa fe de Bogotá: Editorial Unibiblos, (Mayo 2000).