



**UNIVERSIDAD
VIÑA DEL MAR**

UNIVERSIDAD VIÑA DEL MAR

ESCUELA DE CIENCIAS JURIDICAS Y SOCIALES

CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

**ESTUDIO CUALITATIVO EN TORNO A LA REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN DEL
PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA PRÁCTICA DE
PERSONA Y FAMILIA DE LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL DE LA
UNIVERSIDAD VIÑA DEL MAR, DURANTE EL PERIODO 2018 – 2020.**

ARI YAZMÍN PHILLIPS BERNAL

PAULINA ISABEL SILVA JARAMILLO

Tesis para optar al título profesional de Trabajadora Social y al grado académico
de Licenciada en Trabajo Social.

Profesora Guía: Carlem Hade Medina Vásquez

Junio, 2020.

Viña del Mar, Chile.

CALIFICACIÓN

DU PL A	N°	ASPECTOS FORMALES	0	1	2	3	4	
	1	El título de la investigación informa al lector respecto a los aspectos esenciales de la tesis (Objeto, sujeto, metodología, delimitación)						4
	2	Se utilizan correctamente las normas APA 6 en todos los aspectos de la escritura y formalidades (excepto alineación)						4
	3	El resumen es claro y conciso, mostrando la secuencia esencial del proyecto: objetivo, metodología, principales hallazgos y la respuesta a la pregunta principal.						4
	4	La introducción presenta una formulación del objetivo del trabajo, su marco teórico, metodología y resultados; así como una presentación de los capítulos.					3	
	5	Los apéndices son suficientes y pertinentes para sustentar la confiabilidad, validez, veracidad y ética del trabajo						4
N°	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	0	1	2	3	4		
6	El problema de investigación se fundamenta en una problematización de antecedentes teóricos-empíricos.						4	
7	El problema se manifiesta en una clara pregunta de investigación y en coherencia con un sistema de objetivos.						4	
8	La revisión bibliográfica, cumple criterios de suficiencia, además de pertinencia y/o actualización						4	
9	El marco teórico-referencial, supera la descripción, permitiendo la interpretación del fenómeno y el sustento de hipótesis o respuestas a la pregunta					3		
10	La estrategia metodológica es suficiente y pertinente para abordar los objetivos y responder a la pregunta de investigación.						4	
11	El proyecto de investigación cumple con estándares científicos vigentes, que le otorguen consistencia Epistemológica- Teórica- Metodológica -Ética						4	
N°	RESULTADOS	0	1	2	3	4		
12	Describe y reflexiona la inmersión en el campo valorando la participación de los sujetos					3		
13	Se crean recursos gráficos que sintetizan o ayuden a explicar los hallazgos						4	
14	En el análisis está integrado el marco teórico y epistemológico presentado.						4	
15	Los resultados son suficientes y pertinentes para cumplir con los objetivos de investigación y						4	

16	El análisis y los resultados son consistentes con la propuesta metodológica diseñada					4
N°	DISCUSIONES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	0	1	2	3	4
17	Los resultados del estudio son comparados con hallazgos previamente publicados y con su propia revisión bibliográfica					4
18	Reconoce lo nuevo de sus hallazgos, las relaciones, tensiones, tendencias de sus resultados					4
19	Reconoce las condicionantes, limitaciones y aciertos; y su incidencia en el alcance de las conclusiones				3	
20	Reconoce la práctica de vigilancia y reflexividad epistemológica en su propio proceso					4
21	Responde a la pregunta general de investigación de manera explícita y con fundamento en los resultados.				3	
22	Discute las hipótesis con evidencias empíricas.					4
23	Las recomendaciones para la intervención y/o investigación se basan en los resultados de la investigación para solucionar un problema					4
24	Las conclusiones y recomendaciones dan cuenta de una clara y coherente fundamentación ética política del Trabajo social que representa					4
PUNTAJE		91				
NOTA		6,6				

*La presente investigación está dedicada a la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar,
en especial aquellos que se encuentran en proceso de formación.*

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer con todo mi corazón a mis papás, Gimpson Silva e Isabel Jaramillo, gracias infinitas por darme motivación sobre todo en los últimos años de universidad, por no juzgarme al equivocarme, por apoyarme en todo incondicionalmente, por hacerme creer que soy imperfectamente perfecta, a ellos, soy todo lo que soy hoy.

Gracias a Karen Arteaga, Alicia Jaramillo, Sergio Arteaga y Etelevina Castro, por darme ese apoyo y contención fundamental a lo largo de toda mi etapa universitaria.

Agradecer a mi dupla Ari Phillips por escucharme, comprenderme y lograr ser una excelente amiga, además logrando llevar a cabo la presente investigación con éxito.

Finalmente quiero agradecer a mi docente guía Carlem Medina, por su constante dedicación, a Sandra Oyarzún coordinadora de las Prácticas de Trabajo Social, por su buena recepción ante nuestras inquietudes, ambas siendo personas de gran sabiduría quienes han dedicado su tiempo para poder lograr ser una exitosa profesional.

Paulina Silva Jaramillo

AGRADECIMIENTOS

Primeramente, agradezco a mi familia, ya que fueron un apoyo esencial a lo largo de este proceso, especialmente a mi madre por ser un pilar fundamental a lo largo de mi educación, a mi padre por cuidar a mi hijo en mi ausencia y a mi hijo Mathias por entender y respetar mis momentos de estudio.

A mi novio Gonzalo Rivera por brindarme su apoyo, energía y contención en todo momento.

Quiero agradecer a la coordinadora Sandra Oyarzun y a los docentes que imparte la Práctica de Persona y Familia actualmente, por su buena disposición y el aporte a la investigación. Así como también a la profesora guía Carlem Medina por su apoyo constante en el proceso de investigación.

Finalmente quiero agradecer a mi dupla de tesis Paulina Silva ya que, juntas logramos llevar a cabo esta investigación de manera exitosa.

Ari Yazmín Phillips Bernal

Índice de contenido

Resumen.....	11
Introducción	13
Capítulo I:	15
Planteamiento del Problema.....	15
1. Antecedentes generales del problema de investigación	16
2. Estado del Arte	18
2.1. Etapa descriptiva.....	18
2.2. Etapa Hermenéutica	21
1.3 Identificación y delimitación del problema	22
1.3.1 Problema de Investigación	22
1.3.2 Sujeto-Objeto de investigación	23
1.3.3 Limitantes temporo – espacial	23
1.4 Pregunta de investigación	23
1.5 Justificación de la selección del tema.....	24
1.5.1 Evaluación de la importancia de la investigación	24
1.5.2 Viabilidad.....	27
1.5.3 Relación del tema con el Trabajo Social Profesional y Disciplinario	28
1.6 Objetivos	28
1.6.1 Objetivo General	28
2. Objetivos Específicos	28
Capítulo II:	29
Marco Teórico – Conceptual.....	29
2.1 Referentes teóricos y epistemológicos	30
2.1.1 Paradigma y Epistemología Crítica	30
2.1.2 Modelo de Reflexión de Donald Schön	32
2. Marco Conceptual.....	39
2.2.1 Educación y Enseñanza – aprendizaje	39
2.2.2 Transformación social y el rol de la educación	41
2.3. Práctica de Persona y Familia (Trabajo Social y formación)	42
3. Marco Contextual	44
2.3.1 Marco Jurídico.....	44
2. Marco Institucional	46
3. Marco de la Práctica de Persona y Familia	52
4. Marco Social.....	55
4. Supuestos de estudio	56
Supuesto 1:.....	56
Supuesto 2:.....	56
Supuesto 3:.....	56
Capítulo III:	57
Marco Metodológico.....	57
3.1 Metodología de la Investigación	58

3.2 Tipo o alcance de la investigación	58
3.3 Diseño general de la investigación	59
3.4 Descripción específica del Diseño de investigación.....	60
3.4.1 Participantes.....	60
3.4.2 Técnicas de recolección/producción de información	61
3.4.3 Aspectos éticos de la investigación	65
3.4.4 Plan de análisis de datos	66
3.4.5 Reflexión de las condicionantes situacionales de la investigación como acción situada, considerando la participación de los sujetos y la información del contexto, en la generación del conocimiento.....	67
3.4.6 Carta Gantt	69
3.4.7 Malla Pert.....	71
Capítulo IV:	72
Análisis y Resultados.....	72
1. La inmersión en el campo	73
1.1. Inmersión inicial.....	73
1.2. Inmersión total.....	75
2. El procedimiento de análisis de datos	79
3. Análisis de resultados	82
4.3.1 Análisis de resultados por casos.....	83
3.2. Análisis de transversal.....	108
Capítulo V:	118
Discusiones, Conclusiones y Recomendaciones	118
5.1 Validación de resultados	119
5.2 Discusiones.....	120
5.3 Conclusiones.....	124
5.5 Fundamentos ético-políticos de la propuesta	133
Glosario técnico	135
Referencias bibliográficas.....	137
Bibliografía	143
Webgrafía	145
Anexos.....	150
Anexo Nº1: Matriz de Consistencia	151
Anexo Nº2: Marcos Muestrales	154
Anexo Nº3: Pauta de evaluación de Juicios de Expertos	160
Anexo Nº5: Pauta de consentimiento informado	165
Anexo Nº6: Matrices de análisis de datos cualitativos.....	167
Anexo Nº7: Solicitud e informe de Comité de Ética Científica	177

Índice de figuras

Figura N°1: Procesos de reflexión basado en el modelo reflexivo de Schön.....	39
Figura N°2: La doble orientación de un centro de preparación de profesionales.....	44
Figura N°3: Organigrama institucional de la Universidad Viña del Mar.....	54
Figura N°4: Síntesis de hallazgos sobre las dimensiones de la Práctica Reflexiva de Schön.....	121
Figura N°5: Síntesis de hallazgos sobre la enseñanza – aprendizaje de Ivaldi de Flores.....	126
Figura N°6: Puntos de encuentro de los participantes.....	140

Índice de tablas

Tabla N°1: Dimensiones de la heterogeneidad aplicada.....	67
Tabla N°2: Aproximación de muestra por criterio de saturación aplicado.....	68
Tabla N°3: Síntesis de análisis de instrumento por juicios de expertos.....	71
Tabla N°4: Muestra de los participantes con variación máxima.....	84
Tabla N°5: Resumen de análisis de contenido basado en Cáceres (2003)...	89
Tabla N°6: Matriz resumen de los casos.....	117
Tabla N°7: Recomendación y fundamentación de los hallazgos para el objetivo específico n°1.....	141
Tabla N°8: Recomendación y fundamentación de los hallazgos para el objetivo específico n°2.....	142
Tabla N°9: Recomendación y fundamentación de los hallazgos para el objetivo específico n°3.....	144

Índice de Cuadros

Cuadro n°1: Síntesis de análisis de caso n°1.....	99
Cuadro n°2: Síntesis de análisis de caso n°2.....	106
Cuadro n°3: Síntesis de análisis de caso n°3.....	117

Resumen

La reflexión es un concepto que varios autores han planteado, Ruffinelli (2017) manifiesta la ambigüedad y la diversidad de sus interpretaciones. Es por ello, que se entenderá por reflexión como lo concibe Schön (1987) como una forma de conocimiento que influye en

orientar la acción, donde la reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje subyace en que “proporcionan herramientas teóricas como metodológicas y prácticas para reflexionar durante la acción... y de esta forma transformarlo” (González, 2012, p. 600). Por lo que el objetivo general de la presente investigación hace relación con, develar la manifestación de la reflexión en la acción en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes de la Práctica de Persona y Familia de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, durante el periodo 2018 - 2020.

Se utiliza una metodología cualitativa, con un alcance descriptivo, utilizando un diseño general de casos múltiples, con una muestra de variación máxima, donde el tamaño de la muestra se determinó por criterio de saturación. Por consiguiente se utiliza un plan de análisis por contenido cualitativo, propuesto por Cáceres (2003), para un posterior análisis de resultados, donde se realiza por casos y luego un análisis transversal.

Finalmente, los hallazgos obtenidos, señalan que no existiría un consenso sobre el concepto de reflexión de los estudiantes y docentes sobre lo que es la reflexión, donde el proceso reflexivo de los estudiantes se ve influenciada por aportes y limitantes en cuanto a las actividades de enseñanza – aprendizaje. Por lo que se considera que la reflexión en la acción de los estudiantes contribuye a un proceso de transformación social en las instituciones que se insertan. Posteriormente se realizan recomendaciones para la aplicación de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar.

Palabras claves: Reflexión – Enseñanza-aprendizaje – Práctica – Trabajo Social.

Abstract

Reflection is a concept that several authors have proposed, Ruffinelli (2017) manifests the ambiguity and diversity of their interpretations. For this reason, reflection will be understood as conceived by Schön (1987) as a form of knowledge that influences guiding action, where

reflection in the teaching-learning process underlies that “they provide theoretical tools such as methodologies and practices for reflect during the action... and in this way transform it”(González, 2012, p. 600). So the general objective of this research is related to, to reveal the manifestation of reflection in action in the teaching-learning process of the students of the Practice of Person and Family of the Social Work career of the Viña University del Mar, during the period 2018-2020.

For this, a qualitative methodology is used, with a descriptive scope, using a general design of multiple cases, with a maximum variation sample, where the sample size was determined by saturation criteria. Therefore, a qualitative content analysis plan, proposed by Cáceres (2003), is used for a subsequent analysis of results, where it is carried out by cases and then a cross-sectional analysis.

Finally, the findings obtained indicate that there would be no consensus on the concept of reflection of students and teachers on what reflection is, where the reflective process of students is influenced by contributions and limitations regarding teaching activities. - learning. Therefore, it is considered that reflection on student action contributes to a process of social transformation in the inserted institutions. Later, recommendations are made for the application of the Social Work Career of the Viña del Mar University.

Keywords: Reflection - Teaching-learning - Practice - Social Work.

Introducción

La presente investigación se enmarca en la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, en la línea estratégica de educación, innovación e investigación formativa. Se analiza el fenómeno de la educación, precisamente en la educación chilena en la etapa superior, planteando como problema la reflexión en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes de la Practica de Persona y Familia.

El objetivo general busca develar la manifestación de la reflexión en la acción en el proceso de enseñanza – aprendizaje y como están aportan a una intervención practica racional de los estudiantes de la Práctica de Persona y Familia de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, durante los años 2019 -2020. Donde se utilizará como referente teórico a Donald Schön, respaldado por una epistemología critica de segunda generación propuesta por Jünger Habermas.

En cuanto a la metodología, será de carácter cualitativo, ya que se busca comprender desde la intersubjetividad de los participantes, que entienden por reflexión y como se manifiestan las dimensiones de la practica reflexiva del proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes de Trabajo Social. Donde incorporan en su relato su experiencia, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal cual lo relatan.

Por consiguiente, se expondrán los resultados obtenidos, a través del análisis de contenido realizado a los instrumentos utilizados, en este caso el análisis de documentos y las entrevistas semi estructuradas, donde los participantes adquieren un rol fundamental.

La investigación se encuentra estructurada en cinco capítulos. El capítulo I hace referencia al planteamiento del problema, donde se encuentran los antecedentes generales basados en datos cualitativos y cuantitativos, además, el estado del arte donde se realiza una revisión de estudios tanto nacionales como internacionales con una posterior etapa hermenéutica, posteriormente la identificación y delimitación del problema y finalmente la pregunta de investigación.

En el capítulo II, hace referencia al marco teórico - conceptual donde se da cuenta del paradigma y modelo que guían la investigación. El marco conceptual define los principales conceptos de la investigación; El marco contextual es aquel que permite situar la investigación en un marco institucional, jurídico y social. Por otro lado, se presentan los supuestos, los cuales son respuestas tentativas en la investigación.

El capítulo III se hace referencia a la metodología que guía la investigación, la cual posee un carácter cualitativo, con un alcance descriptivo y un diseño de casos múltiples. Los participantes son estudiantes, docentes y tutores, los cuales a través de la entrevista semi estructurada proporcionan información necesaria para realizar el análisis de contenido.

El capítulo IV corresponde a los análisis y resultados obtenidos en la investigación, donde se describe la inmersión en el campo, posteriormente se realiza el procedimiento de análisis de datos y por último se presentan los resultados.

Finalmente, el capítulo V da cuenta de las discusiones, conclusiones y recomendaciones, donde en primer lugar se presenta la validación de los resultados con los participantes, posteriormente se hace referencia a las principales discusiones y conclusiones evidenciadas, luego se realizan las recomendaciones para la acción considerando que es una

investigación formativa y finalmente se presentan los fundamentos éticos – políticos de la propuesta.

Capítulo I:

Planteamiento del Problema

1. Antecedentes generales del problema de investigación

La educación es un fenómeno que está presente en todos los países del mundo. Los nuevos resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) (2019), el cual se realiza cada 3 años, mide las habilidades de los estudiantes de 15 años en lectura, matemática y ciencias. PISA indica que cerca de 540 mil estudiantes participaron provenientes de 72 países. Singapur domina al resto del mundo en educación, según una de las pruebas internacionales más prestigiosas, tras se ubica Japón, Estonia, Taiwán y Finlandia.

Dentro de Latinoamérica, Chile fue el país latinoamericano con mejores resultados en lectura, ocupando el puesto 43 a nivel global, seguido de Uruguay y Costa Rica. Sin embargo, todos los países latinoamericanos evaluados obtuvieron una clasificación inferior a la del promedio de países de la OCDE, el denominado “club de los países más ricos del mundo” al que pertenecen Chile y México.

Particularmente en Chile, la educación es un fenómeno que ha permanecido a lo largo de la historia desde 1833, donde la educación en Chile comenzó a ser considerada una función del Estado, cuando la Constitución de aquel año, en su artículo N°153, señaló que debía ser atención preferente del gobierno (Ministerio de Educación, 2019).

Actualmente, la educación chilena comienza desde los 6 meses abarcando desde la etapa Preescolar, Básica y Media, extendiéndose hasta la Educación Superior, donde el total de los estudiantes matriculados en el año 2017, en Instituciones de educación parvulario fue un total de 1.272.392, dentro de los establecimientos que tienen enseñanza básica y media hay un total de 3.558.142, mientras que la educación superior hay un total de 1.247.746 (Saavedra, Soto, Larraguibel, & Flores, 2017)

Donde la educación superior puede ser tradicional, subvencionada o privada, teniendo un carácter opcional y de pago, donde se imparte en Institutos profesionales, Centros de Formación Técnica y Universidades. Por otro lado, la formación universitaria se puede dividir en bachilleratos, licenciaturas, magísteres y doctorados. “En 2016, el 27,7% de estudiantes de pregrado estaban matriculados en universidades del CRUCH, el 30,1% en otras universidades privadas, el 30,8% en IP y 11,4% en CFT” (Educación en Chile, 2017, p.47).

La educación universitaria tiene como objetivo “desarrollar la habilidad de razonar sobre hechos y preguntas críticas, de poner hechos en contextos más amplios, de considerar las implicancias morales de acciones y decisiones, de comunicar en forma efectiva el conocimiento, y de cultivar hábitos para promover un aprendizaje a lo largo de la vida afuera del contexto académico formal” (La reforma educativa que Chile necesita, 2014).

Según datos de la OECD (2009), 23 millones de estudiantes de los países de la OECD

y G20 comenzaron sus estudios universitarios en el 2013. Esta nueva generación es muy diversa, con más adultos y estudiantes internacionales (movilidad). La tasa de entrada en la universidad viene creciendo año tras año (en 1995 era del 40% de media en los países de la OECD; 60% en el 2011). China encabeza la mayor proporción de “nuevos estudiantes”, seguida de la India y Estados Unidos (Rodríguez, 2015, p.93).

Es importante mencionar, que el pensamiento reflexivo o crítico ha sido planteado por diferentes autores, por consiguiente, los autores plantean el pensamiento reflexivo crítico desde distintitas perspectivas. Una de las perspectivas es desde el área educativa, donde Gaitán-Riveros (2007) concibe la reflexión como "La formación desde la perspectiva educativa aparece como experiencia constitutiva de la condición humana y se manifiesta en los procesos de desarrollo" (p.597).

Ratner (citado en Sánchez, 2013) tanto el concepto de reflexividad como el de práctica reflexiva han sido principalmente desarrollados en el ámbito de la educación entendiendo que la reflexión es un proceso inherente al aprendizaje (Ratner, 2003, p. 101). Por lo que, tanto docentes como estudiantes deberían interiorizar y aplicar la visión adoptada por la universidad puesto que, no es lo mismo formar a estudiantes desde una perspectiva de pensamiento crítico como “Analizar/Organizar” que como de “Decidir/Tomar decisiones” o como compromiso y acción social. Es por ello, que desde una perspectiva crítica, la educación es considerada una herramienta para alcanzar transformaciones de estructura social.

Lo anterior, se relaciona directamente con la sociedad del conocimiento ya que, este se considera como activo fundamental para el progreso de la educación superior, donde busca potenciar, difundir e intercambiar el conocimiento “La aparición de la llamada sociedad del conocimiento es otro de los cambios en el contexto de la educación superior que va a ejercer mayor influencia sobre el funcionamiento de las universidades” (Ginés, 2004, p.) siguiendo a Medina (2010) “El profundo cambio que está experimentando la educación superior a partir de las propuestas del Espacio Europeo de Educación Superior y la transformación radical de su estructura están teniendo especial repercusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (p.4)

John Dewey es un referente indiscutible en los inicios del movimiento reflexivo en educación que ha generado prácticas educativas, currículos explícitos y tendencias de formación de profesionales de máxima actualidad (Sabariego Puig, M.; Sánchez Martí, A.; Cano Hila, A. B., 2019, p.816)

Uno de los autores quien elabora la propuesta teórica del pensamiento reflexivo es Donald A. Schön en sus textos “*El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*” (1983) y “*La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*” (1987). Este autor, a través de su modelo de reflexión plantea que la preparación de los profesionales que desarrollan una actividad eminentemente práctica, debería centrarse en potenciar su capacidad para la reflexión en la

acción, es decir, el aprendizaje de la acción y el desarrollo de la habilidad para la evolución y resolución permanente de problemas, ya que siguiendo a Schön (1987) los establecimientos de educación superior transmitirían a sus estudiantes teorías científicas estandarizadas para resolver problemas sencillos, siendo esta inoperante para la realidad que es compleja y cambiante.

Por otra parte, un antecedente general importante es el arrojado por el Informe de autoevaluación realizado por la Carrera de Trabajo Social en el año 2017, el cual muestra aciertos y desaciertos curriculares, donde se concluye que los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, demuestran un positivo desempeño en los ámbitos de realización en torno a las competencias declaradas por la carrera que son obtenidos a través de los resultados de aprendizajes y los criterios de evaluación asociados. Y dentro de las debilidades se encuentra en que los estudiantes tienen poca capacidad de reflexionar, valorar y en aplicar aspectos concretos de la intervención social (Informe autoevaluación, 2017).

Desde la mirada crítica que será abordada la presente investigación, la educación será considerada como la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa, además tiene una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración, teniendo una visión particular de la relación de la teoría y la práctica. Pero, “¿Cómo vamos a tener estudiantes con pensamiento crítico, creatividad y capacidad de resolver problemas y trabajar en equipo, si pasan sus días trabajando individualmente, aprendiendo sobre temas que no les motivan y memorizando fechas y formulas sin entender para qué?” (La educación Chilena de cara al 2030, 2017, p.6)

2. Estado del Arte

Según los antecedentes generales del problema de investigación, expuesto anteriormente, se presenta información relevante acerca de la reflexión o el pensamiento crítico en la educación superior o universitaria, entregando información acerca de los ámbitos que se han estudiado persistentemente, dejando claro la arista más débil que no ha sido investigada. A través de la revisión bibliográfica, se presenta materia de estudios similares previos a la fecha tanto a nivel internacional, latino americano como nacional, que permitirán un orden lógico en la descripción, y un posterior análisis, en una etapa hermenéutica.

2.1. Etapa descriptiva

2.1.1. Internacional

Desde lo internacional, Benzanilla y otros en su investigación “**El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios**”, publicada en el año 2018 en Bilbao, España. En la presente investigación se analiza qué entienden los docentes universitarios por pensamiento crítico y la importancia que conceden al mismo. El objetivo es realizar una incursión en la enseñanza-aprendizaje del pensamiento crítico en el ámbito de la enseñanza

superior. La metodología utilizada es mixta cuantitativa/cualitativa, con 230 docentes universitarios de España y América Latina donde participaron 230 docentes, de los cuales 82 eran españoles y 148 de países latinoamericanos, principalmente de Chile y Ecuador, el resto de países están poco representados, donde se invitó a participar en el estudio, dando resultados interesantes acerca de cómo la mayoría lo vinculan con procesos de análisis y razonamiento, otros al cuestionamiento, evaluación y toma de decisiones y la minoría lo entienden como acción y compromiso.

Inés Sánchez en su investigación **“La práctica reflexiva en el Trabajo Social: Aportes desde el Modelo Integrado de Supervisión”** publicada en el año 2013 en Valencia, España. Esta tesis tiene como objetivo indagar sobre qué elementos propios de la práctica reflexiva están presentes en el quehacer profesional de los Trabajadores Sociales y analizar si la Supervisión ofrece un espacio de capacitación para el desarrollo de la competencia reflexiva. Los modelos que utiliza la presente autora es el modelo de Donald Schön y otros aportes de investigadores sobre niveles de reflexividad en los profesionales y desarrollo de la práctica reflexiva en los profesionales de ayuda. La metodología que se utilizó es tipo cualitativa. Las conclusiones más significativas del estudio son la dificultad de los Trabajadores Sociales que han participado en procesos de Supervisión y la necesidad de mejorar los procesos de supervisión como un espacio orientado a favorecer la sistematización de la práctica profesional.

Xihe Zhu en su artículo **“Student teachers’ reflection during practicum: plenty on action, few in action”**, publicada en el año 2011 en Estados Unidos. Este estudio describe las prácticas reflexivas de los estudiantes docentes durante la práctica, en un programa de educación docente de educación física, donde los datos fueron recolectados a través de observaciones no participantes, revistas semiestructuradas y artefactos estudiantiles. El modelo en que se basa el presente artículo es el modelo de reflexión de Schön y Van Manen. Entre los hallazgos se destacó dos temas, primero, los estudiantes docentes aprovecharon varios tipos de experiencias durante la práctica para la reflexión, principalmente la reflexión sobre la acción. Luego, en el segundo lugar, la reflexión en acción parece ambiguo y difícil para los estudiantes docentes, ya que hay “demasiadas cosas” en la enseñanza.

Silvia Olivares y Yolanda Heredia en su artículo **“Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior”**, publicada en el año 2011 en Monterrey, México. En el presente es un estudio comparativo sobre los niveles de pensamiento crítico entre estudiantes del área de salud, formados con ambiente del aprendizaje basado en problemas y alumnos no expuestos a esta técnica. Los resultados evidencian que a pesar de la poca información bibliográfica existente entre la relación del aprendizaje basado en problemas y el pensamiento crítico, este estudio arroja mayores niveles de pensamiento críticos en estudiantes formados con esta técnica.

Medina en su cuaderno de docencia universitaria **“La enseñanza reflexiva en la educación superior”**, publicada en el año 2010 en Barcelona, España. el texto es una guía que pretende aportar en la construcción en propuesta de un nuevo perfil docente, que fomente

la capacidad de reflexionar sobre la propia practica y el desarrollo de pensamiento reflexivo, haciendo referencia al cambio en la estructura curricular y la propuesta de nuevos métodos de enseñanza aprendizaje. Esta guía se estructura en cuatro partes la primera hace alusión ha el significado de la reflexión en la formación, luego ha las características de la formación universitaria que dificultan la reflexión, posteriormente hace alusión a los principios pedagógicos y metodológicos para la formación reflexiva. Finalmente, enseña estrategias para la formación práctica reflexiva, en la educación superior. En síntesis arroja que el dominio mental que el alumno posee le ayuda a convertir los saberes alejados en algo susceptible de ser asimilado.

1.2.1.2 Latinoamericano

Claudia González-Moreno en su artículo **“Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios”**, publicada en el año 2012 en Bogotá, Colombia. En esta investigación el pensamiento reflexivo es entendido como la capacidad de reformular el propio pensamiento mediante el uso del lenguaje, plantea como objetivo la formación del pensamiento reflexivo en estudiantes de educación superior, donde el proceso consistió en pensar la forma de enseñar, de acuerdo a las necesidades particulares de aprendizajes de las estudiantes. Los resultados del estudio arrojaron que las estudiantes necesitaban del apoyo del docente para reflexionar, sin embargo, mientras avanzaban las sesiones esta necesidad de apoyo disminuía. Otro de los resultados arrojados hace relación con que el lenguaje tanto de la docente como el de las estudiantes posibilitó la formación de las etapas del pensamiento reflexivo.

Ignacio Laiton en artículo **“Formación de pensamiento crítico en estudiantes de primeros semestres de educación superior”**, publicada en el año 2010 en Bogotá, Colombia. El artículo pretende aportar al componente calidad, el cual el autor considera que es el elemento más importante en la educación superior. Se basa en los aspectos considerados por Jacques Boisvert. La metodología que se utilizó es cuantitativa, con un diseño de series cronológicas, con 25 estudiantes del curso de Física I de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central. Los resultados se relacionan con el objetivo de del trabajo investigativo, pues muestra la evolución del puntaje total del grupo objetivo, a través de la intervención pedagógica, en cuanto al pensamiento crítico global, obteniendo una visible mejoría en la presencia de pensamiento crítico en los estudiantes.

1.2.1.2 Nacional

Desde lo nacional, Javiera Carrasco en su tesis **“Medición del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes chilenos/as de educación superior”**, publicada en el año 2018, en Concepción, Chile. Donde su investigación pretende determinar en qué niveles de desarrollo se encuentra adquirida la capacidad de pensamiento crítico en los estudiantes chilenos/as de la educación superior. La metodología que utilizó es cuantitativa transversal no experimental, con elementos combinatorios de técnicas cualitativas (encuesta y entrevista). Los resultados que arroja el estudio, es tras la aplicación de un test de carácter psicopedagógico categoriza a los sujetos según nivel de pensamiento crítico alcanzado, para luego determinar el estado de desarrollo de esta capacidad cognitiva.

Carlos Ossa, Maritza Palma, Nelly Lagos y Claudio Díaz en su artículo **“Evaluación del pensamiento crítico y científico en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena”**, publicada en el año 2018, en Concepción, Chile. El estudio que se realizó tuvo por objetivo identificar el nivel de desempeño del pensamiento crítico en el razonamiento científico en estudiantes de pedagogía y, por otro lado, analizar el nivel de confiabilidad del test Tareas de pensamiento crítico (TPC). Metodológicamente, se utilizó una muestra no probabilística de 129 estudiantes de cuatro carreras de pedagogía de la Universidad del Bio-Bio. Los resultados muestran que el hay un desempeño levemente menor a lo esperado en el test global y en sus dimensiones, así como diferencias en el desempeño por carreras. Se concluye que el instrumento es confiable, se apoya la idea de que la disciplina influye en el desarrollo del pensamiento crítico.

Gustavo Hawes, en su documento **“Pensamiento crítico en la formación universitaria”**, publicada en el año 2003 en Talca, Chile. El autor realiza una aproximación del concepto del pensamiento crítico. Los hallazgos que realiza son teóricos, el primero es a parte de la experiencia, donde se basa en estudios realizados a enfermeras y otro hacia estudiantes de medicina. El segundo son hallazgos relativos a las concepciones, donde enfatiza en un estudio realizado en Estados Unidos por Paul y sus colaboradores, donde descubre que el pensamiento crítico es una frase del discurso de la mayoría de los docentes, sin embargo, no siempre es acompañada de una correcta comprensión de la misma.

2.2. Etapa Hermenéutica

Desde una mirada hermenéutica de las investigaciones presentadas en el Estado del Arte, es posible señalar que existe un extenso interés internacional y latinoamericano en la investigación educativa respecto al pensamiento crítico o reflexivo de los estudiantes desde distintas perspectivas formativas.

Dentro del conocimiento disponible, evidenciado en el Estado del Arte, se hace referencia a la valoración positiva del pensamiento crítico tanto en estudiantes como en profesionales. Por otro lado, la mayoría vincula la reflexión a un proceso de análisis y razonamiento, por lo que la minoría lo entiende como acción y compromiso.

Se evidencias investigaciones que utilizan el Modelo de Donald Schön para realizar estudios del proceso reflexivo, donde en los hallazgos enfatizan que la reflexión sobre el conocimiento en la acción predomina sobre las otras que propone el autor, por lo que las otras dimensiones serían abordadas de manera aislada. Además, se hace enfatiza en que el desempeño asociado a la reflexión no llega más allá de acciones de baja complejidad cognitiva, como el conocer o relacionar.

En cuanto a la relación con el proceso de enseñanza - aprendizaje, los estudios dan cuenta que el modelo basado en pensamiento crítico arroja mayores niveles de reflexión en estudiantes. Así mismo, el pensamiento crítico es una frase del discurso de la mayoría de los docentes, sin embargo, no está siempre acompañada de una correcta comprensión de la misma. Por lo que los docentes deben incentivar la reflexión en los estudiantes, ya que diversos estudios señalan que los estudiantes al tener este incentivo lo internalizan y lo realizan de

manera racional luego de un tiempo. Es por lo anterior, que los Trabajadores Sociales que han participado en el proceso de supervisión sobre la reflexión lo hacen como un espacio orientado a favorecer la sistematización de la práctica.

La literatura, además, señala que existen diversos test para medir el pensamiento crítico o reflexivo en los estudiantes, el cual se declara de manera confiable y se apoya en la idea que la disciplina es fundamental para el desarrollo del pensamiento reflexivo.

Dentro de los abordajes de la práctica reflexiva, destacan las disciplinas del ámbito de la educación y desde la psicología, por lo que se muestra poca y casi nula información acerca desde la disciplina del Trabajo Social. Así mismo la mayoría de los estudios son de carácter cualitativo, donde se buscan comprender la perspectiva de los sujetos a través de la producción de datos descriptivos. Además, en los estudios de carácter cuantitativo se caracterizan por la realización de test para medir el pensamiento reflexivo de los estudiantes, para luego determinar el estado de desarrollo de esta capacidad cognitiva.

En cuanto a los vacíos, es posible señalar que nivel nacional existen pocas investigaciones científicas acerca de este tema. Sin embargo, se muestra que existe un incremento en los últimos años por realizar investigaciones sobre la práctica reflexiva de los estudiantes. Es por ello, que se puede deducir que el pensamiento reflexivo toma importancia en la enseñanza - aprendizaje.

Es por todo lo anteriormente analizado, que se puede señalar que existe urgencia de conocimiento sobre cómo se manifiesta el pensamiento reflexivo en estudiantes, y qué realizan los ellos para desempeñar prácticas reflexivas.

Es por ello, que la presente investigación busca generar conocimientos sobre los vacíos que se visualizan en la literatura, centrándose en la reflexión en la acción del proceso de enseñanza - aprendizaje de la Práctica de Persona y Familia de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar. Mediante una metodología cualitativa, siguiendo a Taylor y Bodman (citado en Quecedo y Castaño, 2002) busca comprender las perspectivas de los sujetos, mediante la producción de datos descriptivos.

1.3 Identificación y delimitación del problema

1.3.1 Problema de Investigación

Desde la problematización de los antecedentes generales teóricos y empíricos, se identifica que en el fenómeno de la educación se encuentran diversos modelos que intentan proporcionar una educación de calidad, donde los nuevos modelos comienzan a desplazar al modelo de enseñanza tradicional, por tener una enseñanza de aprendizaje jerárquica que fomenta estudiantes pasivos y poco reflexivos.

Estudios señalan que el pensamiento reflexivo en el proceso de enseñanza - aprendizaje adquiere un carácter fundamental para desarrollar profesionales pro activos y no meros reproductores de acciones, es por ello que siguiendo a Benzanilla (2018) señala que el docente considera muy importante la enseñanza del pensamiento crítico en la educación superior

(media de 9,4), no habiendo ninguno que le otorgue una puntuación inferior a 5 y el 66% de la muestra le da una puntuación de 10 (p.100).

Por otro lado, la Universidad Viña del Mar realiza su proyecto educativo en un modelo basado en resultados de aprendizaje y definición de competencias complejas en los perfiles de egreso, por lo que este modelo no fomenta pensamiento crítico en sus estudiantes, sino más bien se basa en fomentar la formación integral en las relaciones interpersonales, el respeto y el valor a la diversidad de sus estudiantes.

En cuanto a la Carrera de Trabajo Social, la práctica de Persona y Familia tiene un modelo basado en proyectos, el cual los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo más real más allá del aula de clases. Si bien, este modelo tiene raíces en el constructivismo, no se ve reflejado en los estudiantes, ya que Hito evaluativo de la práctica de Persona y Familia (2017) arrojó debilidades en la capacidad de reflexionar, valorar y en aplicar aspectos concretos de la investigación social.

Es por lo anterior, que el problema de investigación corresponde a **la práctica reflexiva del estudiante de la Práctica de Persona y Familia, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

1.3.2 Sujeto-Objeto de investigación

Siguiendo a Habermas (en Forero, 2013) por “objeto” la filosofía de la subjetividad entiende “todo lo que puede ser representado como siendo”, todo lo que se pone enfrente de un observador; y por “sujeto” aquel que tiene la capacidad de adueñarse de los objetos, sea teórica o prácticamente, de referirse a tales entidades en el mundo en actitud objetivaste (p.53). Respecto a lo anterior, los estudiantes de la Práctica de Persona y Familia de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar del periodo 2018 - 2020, tienen que tener la capacidad de apropiarse de la práctica reflexiva que realiza, es decir, que el proceso de reflexión se realice desde la racionalidad que plantea Schön. Es por ello, que tanto los estudiantes como la práctica reflexiva que realizan, no debe mirarse de una manera aislada, ya que, para realizar una práctica fundamentada, el estudiante tiene que concebir este proceso en su conjunto. Es por ello, que Habermas (2008), señala “El mundo se entiende aquí como el ente en su conjunto, como la totalidad de los objetos representables, como todo aquello que es el caso” (p. 494).

1.3.3 Limitantes temporo – espacial

En cuanto a las limitantes temporo espaciales, dice relación con las diferentes perspectivas entorno al problema de investigación, el cual se ven involucrados los estudiantes de la Práctica de Persona y Familia en el periodo 2018 – 2020 y docentes de la Universidad Viña del Mar, y los tutores institucionales que se encuentran en instituciones tanto públicas como privadas de la región de Valparaíso, durante el periodo 2019 – 2020.

1.4 Pregunta de investigación

De los antecedentes de basados en Schön (1998) y de los datos empíricos y cualitativos expresados en el Estado del Arte, es que se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se manifiesta la reflexión en la acción en el proceso de enseñanza - aprendizaje y cómo estas aportan a una intervención práctica racional de los estudiantes de la Práctica de Persona y Familia de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, durante el periodo 2018 - 2020?

1.5 Justificación de la selección del tema

"La mayoría de las investigaciones se ejecutan con un propósito definido, pues no se hacen simplemente por capricho de una persona, y ese propósito debe ser lo suficientemente significativo para que se justifique su realización" (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.40)

A continuación, en base a criterios se evaluará la importancia de la investigación para la contingencia, la Universidad Viña del Mar, el Trabajo Social y en relación a la línea estratégica. Además, se realiza un análisis en cuanto a la viabilidad y la relación con el Trabajo Social Profesional y Disciplinario:

1.5.1 Evaluación de la importancia de la investigación

Siguiendo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) es necesario basarse en criterios para evaluar la utilidad del presente estudio, los cuales, evidentemente, son flexibles y de ninguna manera son exhaustivos.

Por consiguiente, se indican los criterios que hacen relación con esta investigación:

- **Conveniencia:** La investigación se vuelve conveniente; ya que pretende colaborar en la formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, específicamente aportando información descriptiva, sobre el proceso reflexivo de los estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje. La investigación hace relación con un Hito evaluativo de la Práctica de Persona y Familia, que se encuentra deficiente, por lo que entregará información relevante, que puede contribuir a su incremento.
- **Relevancia social:** A través de los resultados de la presente la investigación, se pretende beneficiar de manera directa la formación de los estudiantes de Trabajo Social de la UVM, lo que conlleva contribuir en la formación de un profesional reflexivo en su práctica profesional y no un reproductor de acciones, considerando que el Trabajo Social, trabaja con personas en una sociedad y realidad cambiante; por lo que de manera indirecta se beneficia la sociedad, con un profesional reflexivo para el mercado laboral.
- **Implicaciones prácticas:** La presente investigación contribuirá a la formación del Trabajo Social de la UVM, donde se podrá ver reflejado en las prácticas.

Cabe mencionar que siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2014) se torna difícil que una investigación pueda responder positivamente a todas estas preguntas, por lo que varias veces sólo cumple un criterio.

Por consiguiente, se evaluará a partir de estos criterios la relevancia desde la contingencia, para la Institución, para el Trabajo Social y la relación con los ejes temáticos de la carrera de Trabajo Social de la UVM:

1.5.1.1 Relevancia para la contingencia

Desde datos levantados por el Estado del Arte, el pensamiento reflexivo actualmente comienza a ser relevante con la desvaloración del estudiante pasivo que es fomentado por el modelo de Educación de Enseñanza Tradicional, donde empieza a valorizarse el estudiante activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje, se tornan relevantes las capacidades autónomas, reflexivas, analíticas, de debates y de participación, que favorezcan el pensamiento reflexivo fundamentalmente en la educación superior. Ligado a la desvalorización de profesionales reproductores y la valoración de profesionales reflexivos, capaces de valorar la realidad social.

Desde la contingencia que vive el país desde el 18 de octubre del 2019, entre las demandas que la sociedad manifiesta, una de las que más se destacan, hace referencia a la Educación Superior. Una educación de calidad, que si bien, no nace en ese momento, sino más bien en años anteriores, vuelve a ser relevante, lo que constata problemas y dificultades en este sistema. Una educación que enseñe a pensar y cuestionar la realidad, contribuye a generar personas con pensamiento crítico.

Es por lo anterior, la educación es fundamental en la transformación social para Habermas (citado en Cánovas, 2015) educar en un contexto que “busca transformar la realidad significa respetar y promover el ejercicio discursivo de los sujetos-estudiantes, cuya subjetividad se transforma en objetividad” (p.181). Para las investigadoras la práctica reflexiva en el proceso de enseñanza – aprendizaje es relevante, sin importar el contexto ya que permite realizar acciones intencionadas.

1.5.1.2 Relevancia para la Institución

La presente investigación se torna relevante, ya que surge tras el proceso de autoevaluación llevado a cabo por la carrera de Trabajo Social en el año 2018, donde se evalúa la Práctica de Persona y Familia (5° semestre en diurno y 7° trimestre en vespertino) ya que es una práctica intermedia en la malla curricular. Dentro de los hitos evaluativos que fueron evaluados deficientemente, se destaca la capacidad de reflexionar, por lo que la presente investigación aportará a dilucidar lo que consideran tanto estudiantes como docentes como reflexión, para lograr establecer una relación eficiente entre enseñanza-aprendizaje en el proceso reflexivo. Por otro lado, cabe destacar que la presente investigación surge tras los hallazgos de la evaluación intermedia del perfil de egreso.

Para la Universidad Viña del Mar, particularmente para la carrera de Trabajo Social, resulta fundamental realizar la presente investigación, ya que contribuye a mejorar la formación de los estudiantes para ejercicio profesional.

Cabe destacar que la práctica reflexiva es importante no solo para la carrera de Trabajo Social de la universidad, sino que para la Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales, ya que se pudo constatar que es un tema que está comenzando a ser abordado por las carreras de Psicología y Derecho.

1.5.1.3 Relevancia para el Trabajo Social

En cuanto a la relevancia para el Trabajo Social, según el autor Malcolm Payne (2012) el Trabajo Social es realizar algo en relación a lo social, es una práctica cuyas acciones se reconocen por ser propias del Trabajo Social, es por ello que se considera que la reflexión en la formación universitaria es una de las competencias más importantes tanto para la profesión como para la disciplina. El autor hace referencia al argumento más destacable, ya que tiene una estrecha relación entre la teoría del Trabajo Social con el quehacer profesional.

El que los profesionales de Trabajo Social tomen conciencia sobre la importancia de reflexionar resulta fundamental, considerando que dentro de las capacidades del profesional debiese estar presente de manera continua en su ejercicio profesional. Esto permite a los profesionales realizar acciones intencionadas y pensadas que aporten de manera sustancial a los sujetos. Considerando que “el /la Trabajador /a Social es un /a profesional de la acción social que tiene una comprensión amplia de las estructuras y procesos sociales, el cambio social...” (Vásquez, 2005, p.113) resulta fundamental que el profesional realice un proceso reflexivo sobre estos procesos, el cual contribuye al desarrollo de la calidad de vida y del bienestar social.

1.5.1.4 Relación con las líneas estratégicas

Las líneas estratégicas de investigación nacen de los derechos humanos; La presente investigación se enmarca en la línea de investigación de Educación, innovación e inclusión, investigación formativa, ya que esta investigación busca causar un impacto en la formación de los estudiantes de Trabajo Social de la UVM, donde la investigación formativa pasa a ser “sumamente relevante ahora que vivimos en una sociedad en la que el conocimiento es el principal motor de desarrollo y crecimiento” (Miyahira, 2009, p.119)

La educación es un derecho humano, donde son concebidos como “derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de raza, sexo, nacionalidad, origen étnico, lengua, religión a cualquier otra condición” (Naciones Unidas, 2005).

Estos fueron promulgados “para incluir normas específicas relacionadas con las mujeres, los niños, las personas con discapacidad, las minorías y otros grupos específicos” (Naciones Unidas, 2005). Por consiguiente, el Trabajo Social debe velar por el cumplimiento de estos, para asegurar una mejor calidad de vida a los grupos más vulnerables.

El Trabajo Social parte de una concepción del ser humano como un ser en permanente relación con el medio, centrándose en la satisfacción de las necesidades humanas y el desarrollo del potencial y recursos humanos, siendo una profesión y disciplina comprometida al desarrollo social y empoderamiento de grupos vulnerables, por lo que el Centro de Derechos Humanos de Naciones Unidas (citado en Bolio, 2015) considera imperativo que las personas que participan en la enseñanza y la práctica del Trabajo Social se comprometan claramente y sin reservas en la promoción y la protección de los derechos humanos.

En relación a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), ésta propone una lista de artículos sociales, individuales, económicos, culturales y civiles, siendo el N°26 el

relacionado con el derecho a la educación, donde se plantea que “toda persona tiene derecho a la educación y el libre desarrollo de la personalidad”.

1.5.2 Viabilidad

“La viabilidad o factibilidad misma del estudio; para ello, debemos tomar en cuenta la disponibilidad de recursos financieros, humanos y materiales que determinarán, en última instancia, los alcances de la investigación” (Rojas en Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.52).

Por lo tanto siguiendo a Hernández (2014), la viabilidad que tiene la presente investigación son de Recursos Humanos, ya que para la investigación se cuenta con dos investigadoras, quienes cuentan con conocimientos para realizar una investigación de tipo cualitativa los cuales fueron adquiridos en la Cátedra de Metodología de la Investigación Social Cualitativa, complementando con otras Cátedras cursadas anteriormente como la Cátedra de Metodología de la Investigación Social Cuantitativa. Por otro lado, la población objetivo de esta investigación se encuentra dentro de la misma institución de las estudiantes, lo cual facilita la viabilidad de la investigación en este ámbito. Además se cuenta con un guía docente quien tendrá un rol de facilitador en el proceso, quien ofrecerá a las estudiantes recursos y asesorías a medida que realizan la presente investigación. Asimismo, se cuenta con un equipo interdisciplinario conformado por con un docente y seis estudiantes de la Carrera de Psicología de la Universidad Viña del Mar, quienes tienen la facultad de retroalimentar y aportar para la presente investigación desde otra arista.

En cuanto a los Recursos Financieros, las investigadoras cuentan con los recursos económicos necesarios para poder financiar pasajes de locomoción colectiva, asimismo impresiones, entre otras cosas. De los Recursos Materiales, disponen de escritorios, libros, de grabadoras para poder realizar las entrevistas correspondientes tanto a docentes como a estudiantes de la Práctica de Persona y Familia de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar.

Por otro lado, se consideran los recursos se encuentran tanto en cada hogar de las investigadoras como en la Universidad Viña del Mar, como por ejemplo cuentan con laboratorios computacionales los cuales tienen instalados programas para realizar análisis de datos y entre otros software contando con la disponibilidad de su uso, además, una biblioteca presencial y online para poder obtener material oportuno para poder realizar la presente investigación, entre otros aspectos.

Por último, esta investigación es viable ya que se cuenta con el Recurso Temporal para poder llevar a cabo la investigación, la cual será realizará en primer lugar, los capítulos I, II y III en los meses de agosto a diciembre del año 2019 y la segunda parte se realizará en los meses de marzo a Julio del año 2020.

1.5.3 Relación del tema con el Trabajo Social Profesional y Disciplinario

El lograr comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje de la práctica reflexiva atiende un interés formativo, pero también disciplinar. Con respecto al interés formativo se sustenta de las nuevas exigencias para la Educación Superior que propone el Espacio Europeo de Educación superior, donde colocan al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y al docente como mediador de ese proceso, lo que implica, siguiendo a Medina (2010) requerir un nuevo perfil docente que fomente en el estudiante la capacidad reflexiva como habilidad superior, para ser capaz de aprender a aprender en el contexto de la sociedad del conocimiento, por lo que la formación en el Trabajo Social se torna relevante para el quehacer profesional.

Desde lo Disciplinar, “en el caso del Trabajo Social no hay profesión sin disciplina y no hay disciplina sin profesión” (Miranda, 2013, p.7) por lo que, cabe precisar que en el libro blanco del Trabajo Social (Vásquez, 2005) señala que existirían ciertas competencias genéricas que deben estar presentes en la acción del Trabajador Social, para resolver situaciones complejas y que implican la propia revisión de sus acción, como por ejemplo el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la capacidad para valorar, donde “estas capacidades contribuyen a constatar una realidad social, política, ética y personal. En cierto modo es un compromiso con el otro, con la sociedad, al tomar una postura de acción transformadora” (Benzanilla, 2018, p.90).

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo General

- Develar la manifestación de la reflexión en la acción en el proceso de enseñanza - aprendizaje y cómo estas aportan a una intervención práctica racional de los estudiantes de la Práctica de Persona y Familia de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, durante el periodo 2018 - 2020.

2. Objetivos Específicos

2. Identificar cómo se manifiestan las dimensiones de la Práctica Reflexiva de los estudiantes de la Práctica de Persona y Familia.
3. Describir las actividades de enseñanza - aprendizaje para la reflexión en la acción de los estudiantes y docentes.
4. Interpretar el aporte de la reflexión en la acción a la intervención práctica racional desde la perspectiva de los tutores institucionales.

Capítulo II:

Marco Teórico – Conceptual

2.1 Referentes teóricos y epistemológicos

2.1.1 Paradigma y Epistemología Crítica

Se entenderá como paradigma “una estructura conceptual, de creencias metodológicas y teóricas entrelazadas que abre el campo de visión, de una comunidad científica específica, formando su concepción del mundo (cosmovisión), a la vez que la construye como tal” (Kuhn citado en Martínez y Ríos, 2006, p.117).

El paradigma crítico surge en respuesta al positivismo, promoviendo la acción individual y la reflexión. En la Escuela de Frankfurt, “sus integrantes creen que la influencia del positivismo ha resultado en un extenso crecimiento de la racionalidad instrumental y una tendencia a entender todos los problemas prácticos como cuestiones técnicas” (Guzmán, 1992, p.19). Siguiendo a Guzmán (1992) lo anterior, crea un engaño de una “realidad objetiva”, sobre la cual la persona no tiene control alguno y que lleva a un declino en su capacidad para reflexionar sobre su propia situación y cambiarla. Una de las principales preocupaciones de la Escuela de Frankfurt, ha sido enunciar una concepción de la teoría como tarea central para emancipar a las personas de la “dominación positivista” del pensamiento mediante sus propias interpretaciones y acciones” (Guzmán, 1992, p.19). Dentro de los principales filósofos de la Escuela de Frankfurt son Theodor Adorno, Walter Benjamín, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, Oskan Negt, Erich Fromm, Albrecht Wellmer y Axel Honneth, entre otros (Uribe, 2017).

Por consiguiente, la presente investigación se basará en la epistemología crítica propuesta por Jünger Habermas. Noguera (1996) señala que Habermas desarrolla su pensamiento en un contexto histórico y político muy distinto del que vio nacer a la Escuela de Frankfurt. Este autor se basa en una investigación inspirada en la reconstrucción del materialismo histórico, donde considera que la razón puede brindar una posibilidad de liberar a las sociedades modernas. Por otro lado, plantea la acción racional intencionada y la interacción como acción comunicativa, y la relación teoría – práctica.

Habermas en relación a la educación, rechaza un saber puramente técnico que se desarrolle de forma ajena a la práctica, es decir, un conocimiento que progrese sin atención alguna a las condiciones de una vida compartida, organizada según criterios públicamente deliberados: la educación científica debe ser no sólo técnica, sino también reflexiva, e incluir sus consecuencias prácticas en su formación. Además, desde este paradigma, se considera importante vincular a los estudiantes con los procesos de investigación, ya que de esta manera pueden iniciarse en la relación crítica con una práctica profesional sensible al contexto, a las alternativas y a sus consecuencias.

Latorre (1992) señala que la perspectiva crítico-social hace referencia con el cambio educativo, este implica siempre la aparición de cuestiones críticas sobre las relaciones entre educación y sociedad; la base del aprendizaje profesional está en la comprensión de la manera

en que el significado es configurado por las fuerzas sociales, culturales, históricas y económicas, y a través de esta comprensión adquirir la capacidad para actuar sobre las mismas.

Según Domingo (2013) señala que en los modelos propios del paradigma crítico algunos inciden en la idea de reflexión (Schön), otros destacan el concepto de investigación (Stenhouse y Elliot), mientras que otros enfatizan la dimensión crítica (Gimeno y Sáez). Siguiendo con la autora, señala que estos aspectos pueden ser considerados como complementarios y armónicos y pueden incluirse de forma genérica en la expresión “profesional reflexivo”.

Por otro lado, este paradigma es de “claro corte humanista y se centran en los procesos formativos de la persona más que en los resultados o productos” (Domingo, 2013, p.81). Es por ello, que es importante comprender desde los estudiantes el proceso de reflexión en su formación a través de la enseñanza – aprendizaje, además considerando que la realidad educativa es un fenómeno complejo y dinámico.

La reflexión sobre la enseñanza y las prácticas de los estudiantes, siguiendo a Domingo (2013) incorpora un componente ético, ya que el docente al educar al estudiante incorpora un valor ético, donde éste analiza, reflexiona, decide y actúa sobre ellos.

Al hablar de epistemología se hace referencia al “conocimiento de la teoría, define una rama de la filosofía que trata de los problemas filosóficos que rodea la teoría del conocimiento (Morán, 2003). Es por ello, que, en relación al paradigma crítico-reflexivo, la presente investigación tendrá una epistemología crítica.

La epistemología crítica, siguiendo a Guzmán (1992) esta concepción intenta explicar proveer un tipo de autorreflexión que permita explicar por qué las condiciones bajo las que actuamos son frustrantes y sugerir o vislumbrar el tipo de alternativas de acción necesarias para eliminar sus causas. En relación a lo anterior, Habermas trata de desarrollar su idea de la ciencia social crítica como un esfuerzo de reconciliación entre la importancia de la comprensión interpretativa y las explicaciones causales.

Por lo que, una de las características principales de la epistemología crítica es que debe ser practicada por grupos de autorreflexión preocupados por organizar sistemáticamente su práctica reflexiva (Guzmán, 1992), por lo que se torna importante que los sujetos tengan que interpretar su propia realidad, donde pasan a ser investigadores y logren entender qué herramientas necesita, es decir, ser un sujeto más autónomo.

El Trabajo Social crítico, según Morán (2003) se orienta hacia la necesidad de generar transformaciones estructurales en la sociedad, desde una perspectiva dialéctica en la que prima el protagonismo de los sujetos y la lectura del contexto desde una dimensión de totalidad, claramente respaldada por el análisis crítico de condiciones estructurales, de actores, de dinámicas y relaciones antagónicas (p. 201). Siguiendo con el mismo autor, con respecto a la relación teoría – práctica se asume desde la importancia de lograr una relación directa entre el pensamiento y la aprehensión de la realidad en tanto relación antagónica, donde reconoce las

dinámicas de configuración a partir de la comprensión crítica del devenir histórico y la correlación de fuerzas existentes en la misma.

Esta forma de entender el conocimiento a través de la epistemología crítica, es la más acertada, ya que en la presente investigación busca comprender al sujeto en su contexto entero, donde lo tensiona y por lo tanto así poder comprenderlo de otra forma. Además de reconocer al sujeto que construye, co-construye y re-construye su vida y el mundo que comparte con otros seres humanos, por lo que los estudiantes al realizar su práctica son sujetos que interaccionan constantemente con otros sujetos.

2.1.2 Modelo de Reflexión de Donald Schön

Una de los autores más reconocidos en torno al desarrollo del concepto de reflexividad, viene del filósofo de la educación John Dewey, el cual desarrolló el pensamiento reflexivo como objetivo de la educación. Una de sus principales aportaciones tiene que ver con la relación existente entre el pensamiento reflexivo y el proceso de adquisición de competencias básicas. Según Dewey (2007) la reflexividad está íntimamente ligada a los procesos cognitivos que se ponen en marcha durante el aprendizaje (Dewey en Sánchez, 2013), por lo que construimos la realidad en base a experiencias previas y buscamos soluciones a los problemas nuevos con alternativas ya conocidas, por lo que se podría concluir que se empieza a reflexionar cuando tenemos un problema que resolver.

Por otro lado, este autor señala que el aprendizaje se produciría cuando debemos ir por caminos nuevos para encontrar nuevas soluciones, esta sería la diferencias entre pensar y pensar reflexivamente, además señala que el pensamiento reflexivo necesita de un método, una sistematización y un proceso, donde Dewey (en Sánchez, 2007) determina cuatro elementos necesarios para que se produzca el pensamiento reflexivo:

1. Experiencia previa, es decir, el contacto directo con situaciones del mundo real.
2. Tener en cuenta determinados datos par que se produzca la reflexión.
3. Establecer una serie de ideas alrededor de dichos datos.
4. Fijar lo nuevo que se ha aprendido a partir de análisis de los datos.

Por otro lado, dice que este pensamiento reflexivo se fundamentaría en:

1. La existencia de un estado de duda, de perplejidad o de vacilación ante un hecho o situación
2. La puesta en marcha de un estado que busque esclarecer o aclarar el anterior estado de duda.

Como podemos ver, la reflexividad es un proceso que activa dispositivos cognitivos y meta cognitivos (Gómez, 2011, p.122) y que tiene como finalidad modificar el comportamiento y actitudes futuras, por lo que la reflexividad permitiría tener conciencia sobre las acciones que realizamos.

La presente investigación, se basará en el modelo planteado por Donald A. Schön, quien continúa la línea epistemológica de Dewey introduciendo el término de práctica reflexiva en 1983, donde este concepto alude al proceso de reflexión que los profesionales realizan sobre su

propia práctica profesional. Por lo que Schön (1992) dice que “La reflexión desde la acción es central para el arte a través del cual, algunas veces, los profesionales hacen frente a las molestas situaciones divergentes de la práctica” (p.67), es decir, es una forma de conocimiento, que incluye el análisis para orientar la acción, por lo que no se podría ver lo teórico aislado con lo práctico.

Es por ello, que la presente investigación está situada en la Práctica de Persona y Familia, donde integra los conocimientos de la cátedra de Metodología de Persona y Familia, realizados en la práctica. Esta asignatura al ser tanto teórica como metodológica contiene ambos conceptos de forma dialéctica y no de una manera aislada.

Tal como señala Latorre (1999) Los trabajos de Schön (1983, 1987), junto con la teoría social de Habermas (1973, 1979), y las aportaciones de Carr (1985, 1990) Carr y Kemmis (1983), han tenido, sin duda, gran impacto en la re conceptualización epistemológica de la práctica profesional. Las tesis de Schön han supuesto toda una reorganización de la forma de cómo pensamos sobre la práctica profesional y la relación entre teoría y práctica. (p.118) Schön identifica dos modalidades de producción de conocimiento que son distintas para acercarse a la práctica educativa.

1. Racionalidad técnica
2. Reflexión en la acción

La “racionalidad técnica”, según Latorre (1992) es una concepción epistemológica de la práctica, la cual fue heredada del positivismo, donde predomina el pensamiento científico, y por cuyos principios se ha regido la mayor parte de investigación educativa, el quehacer educativo y la formación del profesorado. Además, Según Russell (citado en Latorre, 1992), la racionalidad técnica es un modelo familiar que ha penetrado en nuestras escuelas y universidades y sostiene la imagen de “la teoría en la práctica”. (p.124) Por lo que este autor critica esta forma de conocimiento, ya que no sería adecuada para abordar los problemas sociales y por ende la educación, siguiendo a Latorre (1992) en primer lugar, porque la realidad social se resiste a ser conceptualizada como objetiva y porque toda situación de enseñanza se presenta como “incierto, singular, cambiante, compleja y presenta conflicto de valores en la definición de las metas y en la elección de los medios” (Schön, 1983). En segundo lugar, porque los problemas de la práctica no pueden reducirse a meros problemas instrumentales, donde la tarea del profesional es elegir los medios más acertados para alcanzar los fines propuestos; los problemas genéricos cuando son únicos o singulares no son abordables desde esta perspectiva.

La racionalidad técnica llevado a cabo en la Práctica de Persona y Familia, se refleja en los saberes instrumentales, que fomenta las acciones reproductivas y poco intencionadas de los estudiantes. Siguiendo a Schön, la racionalidad técnica al ser una concepción epistemológica positivista aplicada en la Carrera de Trabajo Social no podría ser llevada a cabo con éxito, ya que al estar constantemente con sujetos se vuelve complejo, cambiante e imposible seguir una estructura rígida como lo es la racionalidad técnica, no teniendo como finalidad la transformación social.

Tardif y Nunez (2018) plantean “¿Cómo se puede entender la idea de profesional reflexivo?” Schön (1993) señala que los profesionales no actúan en el mundo real como los técnicos o los científicos en el laboratorio” (p.341) Esto está ligado con el rechazo a la racionalidad técnica donde señala que “es limitada, especializada, científica y estandarizada” (Latorre, 1999, p. 127) el autor sugiere que la mayoría de los desafíos que competen a los prácticos no deberían apoyarse en los métodos de la racionalidad técnica, por lo que Schön plantea que la reflexión en la acción se constituye en la categoría más importante de su modelo.

Por consiguiente, Schön (1998) enfatiza en realizar un análisis de las características específicas de la reflexión desde la acción, donde las actividades de enseñanza y de aprendizaje proporcionan herramientas teóricas, metodológicas y prácticas para reflexionar durante la acción y sobre lo que se hace, con el fin de estar más consciente de este proceso y de esta forma, transformarlo (Schön, 1992).

Camejo (2017) indica que el “la formación de profesionales reflexivos” permite penetrar en el pensamiento de los profesionales, supone una forma de investigar que va más allá de una recolección de datos con instrumentos confiables y estandarizados (p.114)

Para Schön el aprendizaje es algo que está íntimamente ligado a la noción de reflexión, donde la reflexión se describe en oposición a la epistemología positivista cuyo eje principal es la prescripción de procedimientos estandarizados y fórmulas que difícilmente pueden abarcar la complejidad de la práctica profesional.

Y Schön (1998) añade que, gracias a incorporar este tipo de conocimiento, el de la practica reflexiva, “el profesional...reflexiona sobre el fenómeno que tiene delante, y sobre las comprensiones iniciales que han estado implícitas en su conducta” (p.72)

Por consiguiente, lo anterior implica, que el modelo propuesto por Schön tiene su base en la integración del pensamiento práctico en al proceso de formación inicial y continua de este profesional (Domingo, 2013, p.211). Así, este autor entiende que la formación eficiente del profesional práctico, no puede basarse en una formación científico-técnica, sino que debe partir de la práctica, situada en el centro del proceso de aprendizaje, para ligar la teoría a esta práctica de forma significativa a posteriori, por lo que la clave es conseguir el vínculo con el pensamiento práctica (Domingo, 2013). De este modo, el uso del conocimiento como instrumento previo y mediador para la reflexión hacia la acción, Schön propone tres dimensiones:

Figura nº1: Proceso de la Práctica Reflexiva basado en el Modelo de Schön (1998).



Figura N°1: Proceso de la Práctica Reflexiva basado en el Modelo de Donald Schön (1998). La figura representa el proceso de reflexión en la acción propuesto por Donald Schön (1993), quien plantea tres dimensiones, la primera es previo, durante (*in situ*) y una final (*posteriori*), las que deben entenderse de una manera dialéctica.

El conocimiento en la acción:

Se refiere al bagaje teórico, práctico y vivencial que orienta casi espontáneamente toda la acción humana. Siguiendo a Domingo (2013) refiere principalmente a dos componentes: por un lado, el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio científico en la universidad, lo que coloquialmente puede llamarse “el saber del libro” y, el otro es el “saber en la acción”, que es proveniente de la práctica profesional. “Es probable que Schön pusiera los guiones del “saber en la acción” para destacar que precisamente el saber está en la acción” (Schön, 1987).

Además, es el componente inteligente encargado de la orientación de toda la vida humana, es decir, el que se encuentra en el saber hacer. Corresponde a un primer orden de conocimiento en relación a la acción. Se compone de una rica acumulación de conocimiento tácito – no explicitado - personal que se encuentra vinculado a la percepción, a la acción o al juicio existente en las acciones espontáneas del individuo. Es decir, se trata de un conocimiento implícito que interviene, sustenta y justifica la actividad práctica, la acción del profesional que está actuando. Habitualmente este conocimiento en la acción es el que lleva a actuar sin cuestionamientos ni dudas puesto que constituye un bagaje personal estable que permite al docente acciones rutinarias, mecánicas y algo automatizadas. Black y Halliwell (2000), en investigaciones posteriores a la aportación sobre el conocimiento en la acción de Schön, sintetiza así el sentido del conocimiento práctico:

“El término conocimiento práctico personal es utilizado para referirse al conocimiento que está ensamblado en formas que hacen posible manejar la práctica de la enseñanza. Entretejido en las imágenes que entran en acción cuando se debe tomar decisiones, estarán los principios teóricos adquiridos a través de los cursos formales, interconectados con conocimiento derivado de las experiencias pasadas y otras numerosas fuentes”. (Black y Halliwell, 2000, p.104)

Desde el punto de vista subjetivo, el que actúa en esta fase, dispone de una vivencia psicológica de seguridad personal, de control y de dominio de la situación en la que se encuentra. En esta fase el profesional inicialmente vierte sobre su acción respuestas espontáneas, seguras y rutinarias. El conocimiento en la acción está activo y aparece bajo la forma de estrategias, comprensión de los fenómenos y maneras de definir una tareas o problemática asociada a la situación (Domingo, 2013, p. 246). En palabras de Schön “El conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente y además funciona, produciendo los resultados esperados en tanto en cuanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como normal” (Schön, 1987, p. 38).

Reflexión en y durante la acción:

Corresponde al pensamiento producido por el individuo mientras actúa *in situ*, con las limitantes temporo espaciales que esto implica. Se trata de un Pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. (Domingo, 2013) Schön explica esta fase como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta, es decir, se realizaría *in situ* de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo. Así la “Reflexión desde la Acción” (RDA) es una mezcla de sensaciones, intuiciones y pensamientos que interactúan en la acción misma, en sus resultados y en lo que se reflexiona de esta; se activa sobre todo ante las situaciones sorprendivas, complejas, desestabilizantes e inéditas. (Camejo, 2017, pp.114-115)

Por lo anterior, es que se trata de un pensamiento nuevo que se está generando en la persona sobre lo que hace a medida que actúa, es decir, viene marcado por la inmediatez del momento y la captación *in situ* de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo; y carece de la sistemática y el distanciamiento requerido por el análisis o reflexión racional. Domingo (2013) realiza un análisis de Schön donde explica así la secuencia de esta segunda fase del pensamiento práctico:

- a) En un dado momento, las repuestas rutinarias producen sorpresa, por un resultado inesperado – bien agradable, bien desagradable. La existencia de sorpresa conlleva captación de atención. Cabe destacar que la sorpresa debe entenderse, en este contexto, como una variación dentro de lo esperado, ya que, en general, las respuestas espontáneas “sorprendentes” no suelen salir del ámbito de lo familiar.
- b) Tras la sorpresa, el profesional se ve obligado a una reflexión dentro de la acción en el presente, es decir, se trata de una reflexión dinámica y provocada por las incidencias previstas que detecta en el aula. Esta reflexión, aunque no se verbalice, se produce de forma consciente – al menos en cierta medida – y se nutre tanto de la situación o respuesta inesperada, como del conocimiento en la acción previo que ha permitido su detección. En este momento de reflexión se producen preguntas como “¿Qué es esto?”, a la vez, “¿Cómo he estado pensando sobre ello? Es decir, el pensamiento se centra en el fenómeno que causa sorpresa y, paralelamente, sobre el propio pensamiento, en sí mismo.
- c) La reflexión en la acción cuestiona los esquemas de conocimiento propios. Las respuestas rutinarias y espontáneas, propias de la primera fase del llamado *conocimiento en la acción* que ya no son las más adecuadas al nuevo contexto; dispone de una nueva información que el profesional ha de procesar, reflexionar, deliberar, reflexionando sobre la acción recién realizada y elaborando una nueva acción reflexionada. Esto es debido a que este tipo de reflexión tiene carácter crítico y apremia a establecer nuevas estrategias de acción o la reestructuración

de las ya utilizadas, a la vez que ayuda a la comprensión de la situación a modificar la formulación de los problemas.

- d) La reflexión conduce a la experimentación *in situ*. Se idean y prueban nuevas acciones, se comprueban los nuevos enfoques – acabados de establecer de forma provisional - , así como también se verifica la nueva comprensión de la situación – también formulada de forma provisional. Cabe destacar que, la experimentación *in situ* puede llevarse a cabo con el objetivo de llegar a resultados esperados, o bien, con la intención de producir sorpresas que conduzcan a nuevas reflexiones y experimentaciones.

Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción:

Corresponde al análisis realizado *a posteriori* respecto a la acción, permitiendo su cuestionamiento y redefinición. Siguiendo a Domingo (2013) esta fase de la reflexión sería el componente más relevante del proceso de aprendizaje permanente, donde elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y dirige de forma continua como resultado de esta reflexión. Por lo tanto, el conocimiento hace referencia como un pensamiento evaluativo, de análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada. En otras palabras, es un conocimiento que analiza los dos anteriores en relación con la situación y el contexto.

Schön explica que la reflexión en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esa reflexión.

En este caso, el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada. Se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación y su contexto.

Este tercer tipo de conocimiento también resulta imprescindible en el proceso de formación permanente del profesional práctico, ya que permite la puesta en consideración y cuestionamiento individual y colectivo de:

- Las características de la situación problemática considerada
- El procedimiento que han entrado en juego en el diagnóstico y la definición del problema.
- La determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención que ponen en acción las decisiones tomadas.
- Los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad vivida por el profesional práctico.

Siguiendo a Schön (1998) "... estos tres componentes del pensamiento práctico no deben ser entendidos como elementos independientes entre sí, sino que, bien al contrario, se necesitan mutuamente para garantizar una intervención practica racional".

Los saberes racionales no bastan para hacer frente a la complejidad y a la diversidad de situaciones educativas, es por este motivo que la principal apuesta consiste en recurrir a la razón práctica, es decir, el conocimiento experiencial basado en un diálogo con lo real y la

reflexión en la acción y sobre la acción (Domingo, 2013). Es por ello que es necesario una intervención práctica racional, ya que al realizar una práctica o acción racional lleva a que los estudiantes puedan anticiparse a los problemas, necesidades o cambios en el ámbito de su intervención, ya que gran parte del trabajo diario de los estudiantes y los docentes consiste en emitir juicios y tomar decisiones, siguiendo a Domingo (2013) a veces partiendo de una información limitada, porque cuando se decide, se está haciendo algo más que elegir un camino o actuar de cierta manera, ya que el proceso de tomar decisiones debe ser racional, lo que significa que el estudiante – de forma consciente o inconsciente – considera y evalúa las alternativas y se vale de criterios para elegir y determinarse. La mayoría de los estudios sobre las decisiones interactivas, son descritas como más reactivas que reflexivas, más intuitivas que racionales y más rutinarias que conscientes. (p.160) Por consiguiente para realizar una intervención práctica es necesaria hacerla desde una decisión reflexiva, racional y consciente para lograr una transformación.

Por otro lado, esta práctica reflexiva, sus principales rasgos tienen que ver con el aprender haciendo, la tutorización antes que la enseñanza, y el diálogo entre el tutor y el estudiante sobre la mutua reflexión en la acción (Schön, 1992).

Schön plantea que existe una problemática situación por la que atraviesan algunos centros, donde tiene mucho que ver con la doble relación que mantienen con el mundo de la práctica y el de la universidad, que se refleja en la relación de aquellos componentes de centro que o bien se orientan hacia las disciplinas, o bien hacia la práctica, tal como se presenta en la siguiente figura.

Para la presente investigación, esta teoría nos proporcionará el sustento teórico para llevar a cabo la presente investigación, que tiene como fin, aportar al proceso de enseñanza - aprendizaje de la Práctica de Persona y Familia de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar. Asimismo, las pautas de evaluación de la asignatura y de las que preceden de la misma línea curricular.

Además, de poder establecer un consenso sobre lo que se entiende como reflexión por las diversos participantes. Finalmente se busca fomentar la práctica reflexiva en los estudiantes para que realicen intervenciones racionales con las personas y familias que atienden, entre ellas familias usuarias del CEPS.

Figura nº2: La doble orientación de un Centro de preparación de profesionales.

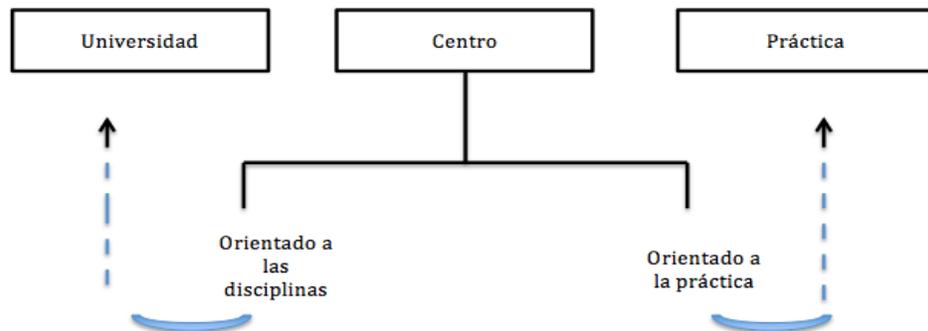


Figura Nº2: La doble orientación de un Centro de preparación de profesionales según Schön (1993). El autor propone una doble orientación, ya que existen centros que están orientados a la disciplina y otros a la práctica.

Luego de apreciar la figura, se puede decir que existen centros orientados a la disciplina, los cuales son las universidades, mientras que existen centros orientados a la práctica donde se encontrarían los institutos profesionales y los centros de formación técnica. Siguiendo a Schön los centros educacionales tienen que lograr una relación dialéctica entre la disciplina y la práctica, dándole el mismo énfasis a ambas. Dentro de un centro educacional “hay personas sensibles principalmente a las exigencias de las disciplinas y otras que escuchan más las demandas del mundo de la práctica; los dos grupos tienden a estar aislados entre sí o en guerra” (Schön, 1992, p. 268).

Por lo anterior, es que se puede señalar, que las dimensiones del proceso de reflexión en la acción tiene relación con la epistemología crítica propuesta por Habermas, ya que permite sostener una relación dialéctica entre formación y la práctica reflexiva, por lo que “no sólo se aprenden y construyen nuevas teorías, esquemas y conceptos, sino que, lo que es más importante a nuestro entender, se aprende también el mismo proceso dialéctico de aprendizaje en ‘conversación abierta con la situación práctica’” (Sacristán y Pérez, 1992, p. 419).

2.2. Marco Conceptual

En el presente apartado se presenta un encuadre conceptual, integrando elementos claves y ejes presentes en la presente investigación.

2.2.1 Educación y Enseñanza – aprendizaje

La educación es “el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores,

conocimiento y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y las libertades fundamentales, la diversidad multicultural y la paz, y de nuestra identidad nacional capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para vivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”. (Ley 20.370, 2009)

Así mismo, la educación puede definirse como “el proceso de socialización de los individuos. Al educarse, una persona asimila y aprende conocimientos. La educación también implica concienciación cultural y conductual, donde las nuevas generaciones adquieren los modos de ser de generaciones anteriores”. (Pérez, 2009)

Por consiguiente, el modelo educación que predomina actualmente en la educación chilena es el **Modelo de educación tradicional**, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje recae en la figura del profesor, teniendo el estudiante un lugar pasivo en este proceso. Este modelo logró su mayor éxito de utilización en la época de la revolución industrial, donde se privilegia la memorización y estandarización de los conocimientos, sin embargo, diversos estudios demuestran que ha quedado obsoleto, por ser poco estimulante del pensamiento. En los últimos años el pensamiento reflexivo ha cobrado relevancia dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, existen otros modelos que actualmente, se encuentran reconocidos en la educación. Por un lado, el **Modelo Conductista**, el cual se aprende a través de conductas observables, medibles y cuantificables. La institución de educación construye el contenido que entrega a sus alumnos, donde el rol docente es entregarle tal contenido al alumno de manera jerárquica. No se valoriza la pro actividad ni el pensamiento crítico del alumno, siendo un ente pasivo. El **Modelo Cognitivo**, se basa en los aportes de Piaget. Desarrolla procesos afectivos y cognitivos, a través de conocimientos anteriores. Donde la educación se percibe como un proceso donde se “van modificando las estructuras cognitivas humanas, modificaciones que pueden alterar la conducta indirectamente” (Castello, 2019, p.39). El **Modelo Ambientalista**, donde se realizan interacciones entre personas y medio ambiente. El **Modelo Constructivista**, el cual se basa en los aportes de Piaget y Vygotsky “el conocimiento es un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos” (Serrano y Pons, 2011, p.3), donde desarrolla procesos cognitivos y afectivos en un escenario de aprendizaje. Finalmente, el **Modelo Crítico Reflexivo**, surge en los años 60, donde se expresa una concepción del aprendizaje activo y personal, donde el contexto memorístico y de solución de problemas se transforma en un aprendizaje basado en la comprensión, por lo que en este modelo la práctica profesional es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y de experimentación, donde el profesor aprende, interviene para facilitar la comprensión de los alumnos y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión. (Saneugenio y Escontrela, 2000, p.27)

Por otra parte, el **Proceso de enseñanza–aprendizaje** de los estudiantes se relaciona, no solo al proceso vinculado a enseñar, sino también aquel vinculado a aprender, ambos se

relacionan e influyen entre sí. Siguiendo a Contreras (citado en Meneses, 2007) “el proceso de enseñanza-aprendizaje lo plantea como un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje” (p.23)

Ivaldi de Flores (2002) plantea dimensiones en el proceso de enseñanza – aprendizaje en una visión dialéctica, ya que centra al estudiante como un actor importante en el proceso educativo. La primera es la **dimensión tiempo – espacial**, la cual apuntaría a dos aspectos de naturaleza física en la situación de enseñanza aprendizaje que son: el tiempo (horario, calendario, organización del tiempo) y el espacio (el lugar, ambiente, salones, biblioteca, comedor, laboratorios, etc.).

Luego, señala la **dimensión psico – social**, que es aquella que se ocupa de la dinámica producida por las personas que interactúan en la situación enseñanza – aprendizaje, es decir, el educador y el estudiante, la relación entre profesor y los alumnos, los alumnos entre sí se comparten motivaciones, propósitos y experiencias (Ivaldi de Flores, 2002)

La **dimensión didáctica**, está compuesta por la situación educativa misma, que incluye los objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones (Ivaldi de Flores, 2002).

2.2.2 Transformación social y el rol de la educación

El Trabajo Social es una profesión de las Ciencias Sociales “cuyo objeto es la generación de contextos y actuaciones conducentes al desarrollo, mejora de calidad de vida, capacitación y promoción de personas, grupos y comunidades” (Muñoz citado en Borja y Flotts, 2018). Por lo anterior, es que el “Trabajo Social no puede dejar de lado aquel periodo de la historia en que la transformación social comienza hacer el eje clave de la humanidad” (Borja y Flotts, 2018, p.14)

Es por ello, que existen diferentes transformaciones sociales, sin embargo, desde una perspectiva crítica en la cual es la que se plantea en la presente investigación, se busca generar transformaciones de estructura social y no meramente micro sociológicas. Por ende, reflexionar sobre la transformación antes de la propia transformación, se torna relevante para el Trabajo Social crítico, donde “la transformación le otorga al Trabajo social nuevas matrices de sentido, tal vez nuevos esquemas de interpretación y otros sistemas de referencia que puedan oxigenar los intersticios disciplinares en la intervención actual.” (Borja y Flotts, 2018, p.25).

En este sentido, la educación en el proceso de enseñanza – aprendizaje, cumple un rol importante dado que es promotor de la transformación social. Por lo que el aprendizaje transformativo es constructivista y se basa en la examinación, cuestionamiento y revisión de las perspectivas adquiridas por la experiencia, Mezirow lo ve como un proceso racional (Vivanco, 2017, p.11). Por lo tanto, al ser un proceso racional, es intencionado y a la vez transformador.

Según Mezirow (citado en Vivanco, 2017) señala que la “reflexión crítica, es el proceso central del aprendizaje transformativo” (p.20). Donde siguiendo a Vivanco (2017) el aprendizaje transformativo también ha sido interpretado como el proceso por el que a partir de una interpretación previa se construye una nueva y revisada interpretación del significado de la

propia experiencia para guiar la acción futura. Así, el aprendizaje desde una perspectiva transformativa puede ser definido como el aprendizaje que transforma los marcos de referencia problemáticos para hacerlos más inclusivos, discriminativos, reflexivos, abiertos y emocionalmente aptos a cambiar (Mezirow citado en Vivanco, 2017).

Es fundamental mencionar que le presente tesis investigativa contribuye a construir Trabajadores Sociales reflexivos, así como también hace un llamado a fomentar el proceso reflexivo en los sujetos. La importancia de fomentar profesionales reflexivos subyace en que sean capaces de cuestionar la realidad, observar a los sujetos como seres únicos, con necesidades específicas como también con virtudes propias que fomentar. Donde el rol profesional deja de ser pasivo o mero reproductor de prácticas y adquiere un rol activo “interpretando y construyendo de una manera particular las realidades con las que nos encontramos” (Albertín, 2007, p.11).

El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva crítica de la educación, adquiere un valor enriquecedor en los sujetos fomentando el análisis de los estudiantes desde diversas perspectivas. La práctica reflexiva es considerada desde una perspectiva crítica ya que se posiciona desde perspectiva de análisis y comprensión.

Por otro lado, se torna fundamental la relación entre la educación y sociedad, considerando que la educación no se encuentra ajena a la sociedad sino más bien se encuentra se encuentra ligada a la estructura sociocultural y económica de esta. Considerada como un ente generador de cambios. Donde la práctica reflexiva se visualiza de manera inseparable con la actividad profesional, considerada como elemento de transformación. Siguiendo a Borja y Flotts (2018) la transformación para el Trabajo Social es fundamental ya que proporciona posibilidades de impulsar proceso de transformación que generen, en vez de mecanismos de reproducción social.

2.2.3. Práctica de Persona y Familia (Trabajo Social y formación)

La **Carrera de Trabajo Social**, es enseñada por diversos centros educativos a lo largo del país, dentro de los cuales destacan Universidades privadas y estatales. A lo largo de la historia las mallas curriculares del Trabajo Social se han caracterizado por presentar una estructura funcionalista, donde se divide en Trabajo social en persona o caso, familia y finalmente grupo y comunidad.

Las prácticas en las Escuelas Universitarias de Trabajo Social, tienen como objeto general el conocimiento de la realidad social en que nos encontramos inmersos. (Pérez, Pérez, Gómez y Munuera, 1989, p.145) Por lo que siguiendo a Pérez (1989) desde el comienzo de la existencia de esta carrera, las prácticas de Trabajo Social fueron entendidas como la asignatura más específica y diferenciadora de estos estudios, donde las prácticas de Trabajo Social no son de una asignatura en concreto, ni siquiera lo son de un conjunto de asignaturas, sino, que son una aplicación paulatina de los conocimientos que va adquiriendo el alumno en el conjunto de todas las áreas a la realidad social concreta actual. “Esta aplicación es fundamental para la

formación del Trabajador Social donde debe adecuarse dinámicamente a la realidad de la sociedad en la que va a ejercer su profesión” (Pérez, Pérez, Gómez y Munuera, 1989, p.150).

Por lo anterior, es que la metodología de las prácticas en el Trabajo Social según Alayon, Barreix y Cassineri (1971) al principio de la carrera han sido, eran concebidos como niveles de actuación del Trabajo Social, el cual tiene una mirada funcionalista de la realidad, donde un nivel es más elevado que el otro y lo tanto adquiere mayor valor el nivel superior. Sin embargo, es que últimamente ha ido tomando una conciencia cada vez más clara de que los **métodos tradicionales del Trabajo Social** significan esquemas conceptuales inadecuados para nuestra realidad y que no sirven del todo para una comprensión de las problemáticas concretas (p.132)

Donde la re conceptualización del Trabajo Social planteó una la problemática que implicó realizar una “reformulación metodológica”, donde una debía cambiarse una serie de cuestiones a todos los niveles y en todos sus aspectos. (Alayon, Barreix y Cassineri, 1971) Este nuevo **método emergente del Trabajo Social**, situado en el tiempo, corresponde a la década de 1950, como resultado de una toma de conciencia de que la problemática y la realidad social no podía ser encerradas en el simple y pequeño círculo de los límites de grupos humano, sino que también existía una dimensión intra grupal e integral de la realidad.

A partir de entonces, la profesión ha venido desarrollando su acción sobre la realidad con el esquema según Ander- Egg (citado en Alayon, Barreix y Cassineri, 1971) señala que el “caso-grupo-comunidad” como entidades separada, lo que significa que, al fin de cuentas, han constituido abstracciones que sectorizan la realidad artificialmente, sin tener en cuenta el individuo, grupo y la comunidad no existen separadamente entre sí, ni tampoco sin entenderlos dentro de contextos más amplios y condicionantes con lo que está en interrelación dinámica y dialéctica. (p.132)

Por consiguiente, la investigación se sitúa en el **Trabajo Social con Personas y Familias**, entendido como una forma especializada de Trabajo Social que entiende como unidad de trabajo a la familia y sus relaciones familiares y considera el contexto en el cual ella está inserta. A través de éste se pretende atender los problemas psicosociales que afectan al grupo familiar, generando un proceso de relación de ayuda, que busca potenciar y activar tanto los recursos de las propias personas, como los de la familia y los de las redes sociales (Donoso y Saldias, 1998, p.155). El concepto de familia ha presentado transformaciones a lo largo de los años, donde pasa de ser considerado como el modelo nuclear conformado por el padre, la madre y los hijos a nuevas tipologías de familias. Siguiendo a Donoso y Saldias (1998) Trabajo social con familias siempre ha sido objeto de análisis e intervención”. En cuanto al rol de los Trabajadores Sociales a lo largo de la historia ha demandado al profesional “la capacidad de desenvolverse en muchos roles, por la diversidad y complejidad de las problemáticas familiares que atienden” (Donoso y Saldias, 1998, p.189).

2.3. Marco Contextual

2.3.1 Marco Jurídico

Dentro del marco jurídico, la presente investigación se sitúa dentro de las leyes de la educación chilena, la cual ha manifestado cambios significativos desde el año 2004.

La Constitución Política de la República de Chile de 1980 y la Ley General de Educación (LGE) de 2009 conciben la **educación** chilena como un proceso de aprendizaje permanente en todas las etapas de la educación. El sistema educativo tiene como objetivo transmitir y cultivar valores, competencias y habilidades para crear ciudadanos chilenos responsables, tolerantes, solidarios y democráticos (Ministerio de Educación, 2016). Actualmente, el nivel educativo en Chile, comienza desde los 6 meses, en la **etapa Preescolar**, pasando por Sala Cuna, Nivel Medio, Nivel de Transición, donde “la Reforma Constitucional establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición (Kínder) y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor (Ley N° 20.710). Siguiendo con lo anterior, la siguiente etapa escolar, es la de **enseñanza Básica**, la cual va desde los 6 hasta los 13 años de edad, “Todos los niños y niñas que cumplen 6 años de edad al 31 de marzo del año correspondiente, pueden acceder al primer año de este nivel, y no antes”, (Núñez, Contardo y Castillo, 1993, p. 6), teniendo una durabilidad de 8 años. Esta etapa es totalmente obligatoria de acuerdo a la ley N°19.876.

Siguiendo los Hitos de la historia del MINEDUC (2019) “La Ley de Educación Primaria Obligatoria, promulgada el 26 de agosto de 1920, aseguró cuatro años de escolaridad para los niños y niñas de Chile. En 1929, se aumentó a seis años y en 1965, a ocho años. Con la Ley N° 19.876 de 2003 se elevó a 12”.

La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad. (Ley N°. 19.876, 2003)

La ley que la regula, es la N°20.370 o LGE publicada en el diario Oficial el 12 de septiembre del 2009, durante el gobierno de Michelle Bachelet. Reemplaza la ley N°18.962, orgánica constitución de enseñanza de 1990. En el artículo N°1 de la presente Ley, regula los deberes y derechos de la comunidad educativa, por otro lado, el artículo N°2 describe la educación como un proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimiento y destrezas. (Ley N°20.370, 2009)

El artículo N°3 plantea que el sistema educativo se construye sobre la base de los derechos garantizados en la constitución.

En los últimos años se ha avanzado la educación significativamente a través de estas leyes, sin embargo, aún existen vacíos respecto a esta, esencialmente respecto a la nueva ley de inclusión en la educación.

La Ley de Educación Superior N° 21.091, entra en vigencia en mayo de 2018, donde los principales lineamientos que se destacan son la determinación de la provisión mixta en el área de la educación superior y se compone de dos subsistemas: universitario y técnico profesional. La norma establece un nuevo sistema de educación superior que busca fortalecer con la creación de una Subsecretaría y Superintendencia específica para este ámbito.

La Subsecretaría de educación superior será la encargada de elaborar, coordinar, ejecutar y evaluar políticas y programas para su desarrollo. Mientras, que la Superintendencia tendrá facultades para fiscalizar e instruir el procedimiento administrativo sancionatorio de instituciones de educación superior.

La ley fortalece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y determina los requisitos que deben cumplir las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, para acceder al financiamiento institucional para la gratuidad (Ley N°21.091, 2019).

Como respuesta a la iniciativa impulsada por el Colegio Profesional de la Orden, se modifica la Ley N° 18.962, y se dicta la Ley 20.054 que restituye el rango universitario a Trabajo Social. Por efectos de la ley, el título profesional universitario en posesión del grado de licenciatura, corresponde a trabajador y trabajadora social, reservando el título de asistente social para profesionales formados en Institutos Profesionales. (Ley N° 20.054, 2005)

En cuanto a las leyes del Trabajo Social se encuentra la Ley N° 11.934 que crea el Colegio de Asistentes Sociales de Chile. Los objetivos gremiales definidos en dicha Ley establecen: "a) Velar por el progreso, prestigio y prerrogativas de la profesión de asistente social y por su regular y correcto ejercicio; mantener la disciplina profesional y prestar protección a los asistentes sociales; y b) Estimular las investigaciones científicas de problemas de interés social y propender al perfeccionamiento de la legislación vigente" (Art.2). Las condiciones de afiliación se definían en los siguientes términos: "Estarán obligadas a formar parte del Colegio de Asistentes Sociales todas las personas que ejerzan la profesión de tal y estén en posesión de un título profesional otorgado por una Escuela de Servicio Social de Estado o por Escuelas de Servicio Social dependientes de Universidades reconocidas por el Estado. La inscripción de este título en el Registro General es requisito indispensable para el desempeño profesional" (Art.3) (Ley N°11.934, 1981).

La ley N° 20.054 que modifica la ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza, restableciendo la exclusividad universitaria del trabajo social. El artículo primero señala que "Los Trabajadores Sociales y los Asistentes Sociales egresados y titulados en Institutos Profesionales y los que, a la fecha de la publicación de esta ley, se encuentren cursando sus estudios en dichos Institutos, tendrán los mismos derechos, estatus y calidades que aquellos profesionales que cursen sus estudios en Universidades, excepto el grado de licenciado. Sin perjuicio de lo dispuesto en este artículo, quienes deseen optar al grado de licenciado deberán cumplir con lo establecido en los artículos permanentes de esta ley" (Ley N° 20.054, 2005).

Ley N° 15.020 de Reforma Agraria, conocida como la “Reforma del Macetero”, que da inicio a los procesos de cambio estructural en la propiedad agraria chilena, la que será profundizada años más tarde con la Ley N° 16.640 del año 1967. Los cuerpos legales dan origen a una institucionalidad agraria, donde destaca la Corporación de Reforma Agraria CORA y el Instituto de Educación Rural que incorporan profesionales de Trabajo Social y experiencias universitarias formativas que se vincularon principalmente con la alfabetización campesina, el fortalecimiento de la organización sindical y el cooperativismo campesino.

Dictación de la Ley N° 16.880 sobre Juntas de Vecinos y Organizaciones Comunitarias, que impulsa el trabajo profesional en ámbitos comunitarios urbanos. (Ley N°16.880, 1989) Donde el Trabajo Social participa activamente en los movimientos de reforma universitaria en la Universidad de Chile y en la Universidad Católica de Chile, respaldando abiertamente las demandas por una universidad comprometida con las urgentes necesidades del país (Castañeda y Salamé, 2010).

2.1.2. Marco Institucional

2.1.2.1. Reseña histórica

La presente investigación se enmarca en la Universidad Viña del Mar (UVM), fundada el 21 de noviembre de 1988. Esta universidad, es una Corporación de Derecho Privado sin fines de lucro, fue creada el 21 de noviembre de 1988, inició sus actividades académicas impartiendo las carreras de Arquitectura, Ingeniería Comercial, Ingeniería Civil Informática y Periodismo.

En 1991, la Universidad se acogió al Sistema de Acreditación establecido por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (L.O.C.E) que creó el Consejo Superior de Educación; en el 2000, dicho consejo le otorgó a la Universidad la autonomía institucional.

Con el objetivo de concentrar gran parte de la actividad académica de la Universidad en un espacio mayor, y considerando las proyecciones del sector Rodelillo como polo de desarrollo educativo, cultural, social, empresarial y tecnológico para la región, el 20 de marzo de 2004 es inaugurado el Campus Rodelillo, que actualmente alberga a seis de las nueve escuelas de la Universidad.

En el 2009 la red educacional Laurate se incorporó como miembro activo de la universidad. Esta colaboración implicó contar con estándares internacionales, orientados a consolidar el proyecto de la Universidad Viña del Mar en la región.

A principios del 2011, luego de un exhaustivo proceso de planificación estratégica, se implementó el Plan de Desarrollo Estratégico (PDE) para el periodo 2011-2015, permitiendo orientar el quehacer académico e institucional de la universidad en dicho periodo, y actualizar el Proyecto Educativo incorporando al proceso formativo los valores institucionales. En ese contexto, y establecido en el PDE 2016-2020, la universidad planteó el desarrollo de una nueva jornada para las carreras profesionales, contando el día de hoy con diversos programas vespertinos y modalidad de Continuidad de Estudios.

Cabe destacar que, desde la fundación de la universidad a la fecha, esta ha sido liderada por cuatro rectores: Barham Madaín Ayub (1988-2009), profesor Julio Castro Sepúlveda (2009-2013), Dr. Juan Pablo Prieto Cox (2013 a 2017) y profesor Carlos Isaac Pályi (2017 a la fecha).

Hoy la UVM es una institución que se caracteriza por su arraigo regional y sello internacional. Cuenta con alrededor de 9.000 estudiantes en 65 programas de pregrado, que se dictan en distintas modalidades y jornadas. De estos, 38 son programas regulares dictados en jornada diurna, 19 programas vespertinos, a los que se agregan 8 programas de continuidad de estudios. Además, cuenta con 12 programas de Postgrado, con tres campus en la ciudad de Viña del Mar (Rodelillo, Recreo y Miraflores), con alrededor de 500 funcionarios, de los cuales 278 son profesores de planta de las ocho escuelas y un departamento.

2.1.2.2. *Misión, Visión, Valores Institucional*

Misión

“Dar acceso a una educación de calidad en un ambiente crítico, diverso e integrado a una red global de universidades, formar profesionales competentes e íntegros y aportar las capacidades institucionales al desarrollo de la región y el país” (Plan de desarrollo estratégico, 2019).

Visión

“Ser una universidad líder, que se distinga por su proyecto educativo innovador, pertinente y global, cultura de la calidad y compromiso de servicio público” (Plan de desarrollo estratégico, 2019)

Valores

- **Pluralismo y Diversidad:** La universidad reconoce, incluye y valora las diversas formas de pensamiento y creencias que se congregan en ella.
- **Integridad:** A través de la coherencia entre las declaraciones, propósitos y acciones de la universidad. Se promueve que la comunidad universitaria y los estudiantes en su futuro desempeño profesional se caractericen por un comportamiento íntegro, basado en la honestidad y transparencia en sus relaciones y desempeños.
- **Responsabilidad:** Se comprende y concreta, en particular, en la formación de los estudiantes de pregrado, a quienes se les ofrece un plan curricular que favorece su éxito académico, desarrollando las competencias específicas para su desempeño profesional, así como las competencias transversales para promover su inserción social y laboral.
- **Compromiso:** De sus académicos, funcionarios y estudiantes con la institución, la sociedad y su desarrollo personal, lo que se expresa en desempeños que van más allá de las obligaciones formales.
- **Pasión por la excelencia:** Expresada en la permanente búsqueda de las mejores soluciones para enfrentar los desafíos y requerimientos de las personas, de las

organizaciones y de la sociedad, a través del cumplimiento de sus expectativas de manera eficiente y eficaz.

2.1.2.3. Estructura Institucional

La estructura de gobierno y administración de la Universidad se despliega en el siguiente organigrama:

Figura nº3: Organigrama Institucional de la Universidad Viña del Mar.

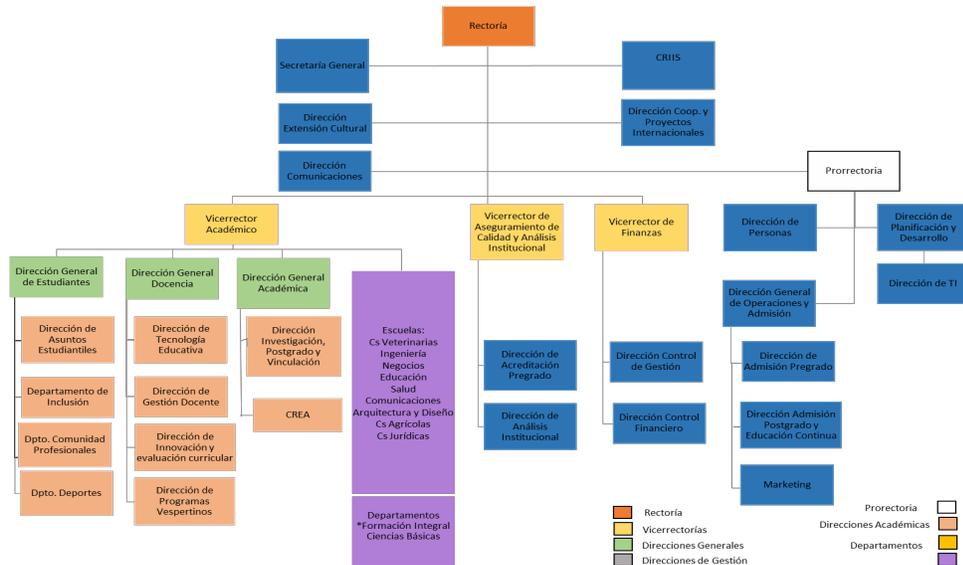


Figura N°3: Organigrama Institucional de la Universidad Viña del Mar, la cual es la representación gráfica de la estructura de la universidad, incluye estructura departamentales.

2.1.2.4. Proyecto Educativo Institucional

En términos formativos, el Proyecto Educativo de la Universidad Viña del Mar, específicamente se basa en el modelo basado en resultados de aprendizaje y definición de competencias complejas en los perfiles de egreso (Informe de Autoevaluación Institucional, 2019, p.144) pone especial atención en el perfil de egreso de cada uno de sus programas de pregrado, donde se comprometen competencias a lograr por el egresado, entendidas como un “saber hacer en un contexto determinado que moviliza conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas” (Proyecto Educativo UVM, p. 20).

El Proyecto Educativo reconoce la realidad de la sociedad chilena, la situación actual de la educación nacional y las oportunidades que ofrece el desarrollo de la tecnología para una formación moderna y flexible, y así a partir de esto, definir los ejes del proyecto educativo y el sello del egresado UVM. Los ejes del proyecto educativo son:

- a. Favorecer una formación integral que contemple el desarrollo personal, las relaciones interpersonales, el respeto y el valor a la diversidad.

b. Promover el involucramiento sistemático y riguroso de la comunidad con la formación de los futuros profesionales.

c. Implementar el Proyecto Educativo de manera que se evidencie la coherencia entre lo que se declara y hace en el contexto educativo.

d. Responsabilidad con el proceso de formación de todos sus estudiantes, a través de la adaptación universitaria y las condiciones para su éxito académico.

e. Orientar a través de criterios de calidad el trabajo bien hecho, la profundización en los saberes y el aprendizaje constante.

En concordancia con lo anterior, el Proyecto Educativo define a los componentes de la identidad de la UVM:

- Personas: institución constituida por personas que forman personas, poniendo siempre al centro al estudiante y preocupada por el bienestar de la comunidad.
- Inclusiva: articula la heterogeneidad de las condiciones, experiencias e historias previas de los estudiantes, con herramientas de apoyo y evaluaciones periódicas, dentro de un ambiente formativo diverso.
- Regional: se relevan constantemente las prioridades de la región de manera tal que tanto las iniciativas de vinculación con el medio y la investigación se orienten hacia las necesidades del entorno local.
- Internacional: forma parte de la red Laureate y como tal siempre está en la búsqueda de brindar una experiencia internacional a sus estudiantes e incorporar competencias globales en los planes de estudio.

En cuanto al rol docente como estudiantil no se especifican como tal en la información proporcionada por la universidad. Sin embargo, se puede inferir desde el Informe de Autoevaluación institucional (2009). En cuanto al estudiante se fomenta la autonomía y la aproximación temprana a la realidad de las respectivas profesiones y disciplinas asociadas.

En cuanto al docente de cada carrera debe facilitar el aprendizaje y la participación en un proyecto formativo común con criterios de calidad. "La Universidad dispone de Criterios de Calidad para la Práctica Docente que consideran tres ámbitos: administración de la docencia, gestión del proceso de enseñanza y profesionalismo docente como base para una práctica docente de calidad y su evaluación permanente" (Informe de Autoevaluación institucional 2019, p.135).

2.1.2.5. Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales

La Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales, está compuesta por las carreras de Derecho, Psicología y Trabajo Social. Las Escuelas son organismos encargados de organizar, administrar, dirigir, coordinar y supervisar la función docente vinculada a la formación profesional de los estudiantes, estructuradas en carreras conducentes al título profesional y/o grados académicos y desarrollar programas de investigación y de extensión académica en sus respectivas disciplinas.

La directora de la Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales es Bárbara Calderón. Los jefes de carrera son: Pilar Álvarez (Trabajo Social), Paola Espina (Psicología), Iván Veyl (Sociología) y Paula Artus (Derecho).

2.1.2.6. Carrera de Trabajo Social

El año 2010 se crea la Carrera de Trabajo Social para la jornada diurna, a través de la Resolución de Rectoría N°86 del 29 de diciembre de ese año, desarrollando sus actividades en el Campus Diego Portales. Desde sus inicios hasta la fecha, la carrera se incorporó a la Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales junto a Derecho y Psicología.

La carrera hasta la fecha ha tenido 5 planes de estudio. Dos planes de estudio diurno y tres de vespertino, entre ellos están el ejecutivo, la licenciatura, y la carrera con grado y licenciatura. Sin embargo, cabe precisar que tanto la jornada diurna como vespertina, la malla anterior al 2019 están en proceso de salida, por lo que no tienen ingresos.

El segundo plan de estudio se creó en el año 2012 y entró en vigencia el año 2013 hasta hoy. Trabajo Social junto al resto de las carreras de la universidad, inicia un proceso de actualización en el marco de la formulación de un nuevo Proyecto Educativo a nivel de la Universidad. Uno de los mayores cambios fue la estructuración del plan de estudios en 4 áreas formativas: Formación inicial, Formación general, Formación transversal de inglés y Formación disciplinar. Cabe mencionar que, para la carrera, este proceso de actualización se visualizó como una oportunidad de mejora, en el sentido de revalidar el Perfil de Egreso e incorporar algunos cambios respecto al plan de estudio anterior.

A partir del año 2013 se comienza a impartir la carrera en jornada vespertina. Ese mismo año las carreras de la Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales se reubican hasta la actualidad, en el Campus Miraflores. Lo anterior ha permitido optimizar los recursos de enseñanza y aprendizaje de todas las carreras de la Escuela.

Un hito relevante para la carrera, lo constituyó la creación del Centro de Prácticas Sociales (CEPS) de la Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales, el cual surgió con el objetivo de contar con un espacio que permite integrar el aprendizaje teórico-práctico de los estudiantes y la posibilidad de aportar al desarrollo de la región, entregando a la comunidad atención en el área jurídica, psicológica y social, de forma gratuita. Es decir, este Centro contribuye a desarrollar un proyecto académico vinculado con instituciones públicas y privadas y con organizaciones de la comunidad para cumplir con el perfil de egreso, favoreciendo el trabajo interdisciplinario de forma gradual.

En el año 2015 la carrera comienza un proceso de evaluación interna del plan de estudio respecto al perfil de egreso, con el objetivo de realizar un diagnóstico curricular que permitiera identificar posibles ajustes en distintos niveles.

A partir del segundo semestre del año 2016, la carrera inicia el proceso de Autoevaluación, con vistas a ser acreditada, según los nuevos criterios de la CNA, concretado en el año 2017.

En el enero del año 2018, se logra obtener la acreditación de la Carrera de Trabajo Social, luego en marzo, se genera un informe de respuesta a la misma. En este mismo año, se crea la malla nueva de la carrera, donde participaron los docentes Pilar Álvarez, Carlem Medina y Sandra Rojas.

En el año 2019, la Carrera de Trabajo Social diurno comienza a implementar la malla nueva, en cuanto al vespertino comenzó la carrera ejecutiva (online) y la licenciatura, los cuales son semi - presenciales.

Plan de estudios de la Carrera de Trabajo Social

La carrera estructura su plan de estudios a partir de los 4 ámbitos de desempeño, mencionados en el criterio de Perfil de Egreso. Este declara 5 competencias asociadas dichos ámbitos de desempeño. Por su parte, cada competencia se operacionaliza un conjunto de aprendizajes esperados, los cuales permiten desarrollar gradualmente la competencia correspondiente.

Los resultados de aprendizaje se encuentran localizados gradualmente a través del plan de estudios, en cada uno de los programas de asignaturas.

El plan de estudios de la carrera está estructurado en 9 semestres y 14 trimestres en jornada diurna y vespertina, respectivamente. Este cuenta con un total de 43 asignaturas: siendo 31 de Formación disciplinar, 4 de Formación inicial, 4 de Formación general y 4 de inglés transversal.

Perfil de Egreso del Trabajador Social de la Universidad Viña del Mar

La Carrera de Trabajo social de la Universidad Viña del Mar ha establecido un compromiso educativo con sus estudiantes el que se expresa en este Perfil de Egreso, el cual se enmarca en los lineamientos definidos en el Proyecto Educativo de la Universidad.

Descripción del perfil de egreso

El titulado(a) de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, está preparado para comprender, diseñar y gestionar intervenciones sociales, ante las situaciones problemas que afectan a los sujetos individuales y colectivos en los diferentes ámbitos de su vida, con el objetivo de contribuir a su desarrollo.

Podrá actuar de manera rigurosa a partir de la aplicación de los protocolos de las Ciencias Sociales, siendo capaz de contextualizar de manera compleja las problemáticas sociales individuales y colectivas, propias de la sociedad actual.

El titulado de la carrera también, valorará la participación de los sujetos, la innovación social y la mejora continua de los procesos, desde una lógica que sitúa la disciplina y la profesión, en los procesos de transformación social.

Por otra parte, adquiere una formación integral, que considera habilidades ciudadanas, sociales y culturales, junto al aprendizaje inicial de una segunda lengua.

Competencias del perfil de egreso

- Comprender las realidades sociales que viven las y los sujetos en diferentes contextos, a partir de los aportes de las diferentes disciplinas sociales y humanas, en vistas del desarrollo de éstos.
- Desarrollar procesos de investigación social, que permitan explicar y/o comprender los fenómenos sociales y proponer líneas de acción, utilizando para ello cánones científicos vigentes.
- Analizar las bases epistemológicas, teóricas, metodológicas y éticas del Trabajo Social, que contribuyan a su quehacer, en vistas de su aporte al desarrollo de los y las sujetos individuales y colectivos.
- Realizar procesos de intervención social, que contribuyan a mejorar el desarrollo de las y los sujetos individuales y colectivos, aplicando las bases epistemológicas, teóricas, metodológicas y éticas del Trabajo social, tanto en organizaciones públicas como privadas.
- Gestionar acciones y propuestas de mejoras, en el ámbito público, privado y de la sociedad civil, mediante el análisis de los problemas sociales que subyacen a éstos, incorporando los valores de la participación, innovación social y mejora continua.

2.1.3. Marco de la Práctica de Persona y Familia

La asignatura de Práctica de Persona y Familia se localiza en tercer año de la carrera y tributa al Título de Trabajador Social, específicamente en el ámbito de desempeño de Intervención social fundada y en la siguiente competencia del perfil de egreso: Realizar procesos de intervención social, que contribuyan a mejorar el desarrollo de las y los sujetos individuales y colectivos, aplicando las bases epistemológicas, teóricas, metodológicas y éticas del Trabajo social, tanto en organizaciones públicas como privadas.

La asignatura de Práctica de Persona y Familia corresponde a una práctica intracurricular, donde se espera que el/la estudiante se aproxime al ejercicio profesional del Trabajo Social a partir de su inserción en instituciones del ámbito público y privado, conociendo el rol del trabajador social en dicho espacio, siendo capaz de desarrollar un diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación de la intervención con persona y familia, integrando también la dimensión ética y la reflexividad en el proceso de práctica.

Al finalizar la asignatura el estudiante, será capaz de:

1. Desarrollar un proceso de Inserción institucional, con capacidad de adaptación a la dinámica y estructura de la organización e integrando equipos de trabajo.
2. Analizar críticamente el marco institucional, así como las tensiones entre el diseño y la implementación de la política social en la cual se inserta su práctica.
3. Reflexionar el quehacer profesional del Trabajo social en el ámbito de persona y familia, reconociendo el posicionamiento epistemológico- teórico –metodológico en que se enmarca la intervención profesional en la institución.

4. Gestionar un proceso de intervención con personas y familias, manteniendo la coherencia epistemológica –metodológica –empírica durante todo el proceso.

5. Analizar los componentes éticos (principios y conductas éticas), identificando los dilemas éticos y desafíos de su propia experiencia de práctica.

6. Reflexionar el proceso de práctica con persona y familia, identificando los elementos condicionantes de las decisiones del proceso (teóricas-metodológicas–relacionales -de aprendizaje, entre otras).

Metodología enseñanza-aprendizaje de la Práctica de Persona y Familia

La metodología de enseñanza-aprendizaje es de carácter activa - participativa y se basa en el Aprendizaje basado en Proyectos. El Aprendizaje Basado en Proyectos es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997). Este modelo tiene sus raíces en el constructivismo, que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey. El constructivismo se apoya en la creciente comprensión del funcionamiento del cerebro humano, en cómo almacena y recupera información, cómo aprende y cómo el aprendizaje acrecienta y amplía el aprendizaje previo. En este sentido el/la estudiante podrá aplicar información, enlazando sus conocimientos adquiridos en asignaturas ya cursadas y así representar su conocimiento de diversas formas e integrando la teoría con la práctica. Las características de este modelo son que:

- Su planteamiento se basa en problemas reales y que involucra diferentes áreas.
- Permite integrar la teoría con la práctica.
- Permite la colaboración entre estudiantes, docentes y usuarios involucrados con el fin que el conocimiento sea compartido y distribuido entre los miembros.
- Favorece la creatividad.
- Favorece el uso de herramientas cognitivas y ambientales de aprendizaje que motiven al estudiante a presentar sus ideas.

El modelo posee tres principios didácticos: Es un aprendizaje innovador ya que permite el mejoramiento de prácticas y con ello el mejoramiento de calidad de vida de personas y comunidades; es integrador de contenidos de diferentes asignaturas y con ello facilita la cooperación y comunicación entre diferentes competencias y es un aprendizaje globalizado, es decir ya que las competencias sociales, técnicas y la capacidad de organizar los conocimientos de una forma integrada y continua. El Aprendizaje Basado en Proyectos, a su vez integra distintas estrategias de aprendizaje:

- Diseño de proyectos: análisis y planeación del proyecto, formulando objetivos, delimitando problema (objeto) y sujetos a intervenir o a investigar.
- Trabajo colaborativo: es un proceso intencional de un grupo para alcanzar objetivos específicos.

- Trabajo colaborativo basado en TICs: es el proceso intencional de trabajo de un grupo para alcanzar objetivos más herramientas de software diseñadas para dar soporte y facilitar el trabajo.
- Trabajo cooperativo: Los pequeños grupos de trabajo intercambian información, activan los conocimientos previos, promueven la investigación y se retroalimentan mutuamente.
- Aprendizaje basado en problemas reales: proceso de aprendizaje que gira en base al planteamiento de una situación problemática real y la elaboración de constructos.
- La metodología para la elaboración de proyectos posee cuatro fases:
- De Preparación: en la cual se realizan contactos con instituciones, se arman las duplas o grupos de trabajo, de determinan las posibilidades de aprendizaje y los costos.
- De Planificación: la cual incluye preparación de los grupos, transmisión de información, entrenamiento en las capacidades que se requieren para realizar el proyecto.
- De Interacción: en la cual se ejecuta el proyecto propiamente tal, se crea información, de adquieren calificaciones y se efectúan trabajos públicos y se prepara la documentación y prototipos del proyecto.
- De evaluación: en la cual se evalúan los aprendizajes de los participantes como también los efectos prácticos, las dificultades y se prueba una posible generalización de las experiencias. Además se espera que los estudiantes puedan comunicar a audiencias académicas y no académicas, el producto final realizado.

Centros Institucionales ligados a la Práctica de Persona y Familia

Los centros institucionales que están ligados a la Práctica de Persona y Familia, principalmente tienen que tener un convenio con la Universidad, los cuales hay un total de 32 centros institucionales, que están clasificados como instituciones públicas y privadas de la región de Valparaíso y el CEPS de la Universidad Viña del Mar.

Por otro lado, respecto a las condiciones que tiene que tener un tutor institucional para serlo, primero es tener el título de Asistente Social o Trabajador Social, por consiguiente tener la disponibilidad para asumir la supervisión de los estudiantes en práctica, por último, se hace mayor énfasis en la disposición de enseñanza – aprendizaje del estudiante en su proceso de práctica, ya que tiene que tener la disposición a responder dudas, guiar, corregir, a sugerir, hacerlo reflexionar, retroalimentar y compartir con él o la estudiante la experiencia que tiene como profesional y eso va ligado netamente con el tiempo disponible del profesional.

Roles del docente y estudiante

Siguiendo el Syllabus de la Práctica de Persona y Familia (2019) indica que el **rol que adquiere el docente** en este modelo es de facilitador lo que implica:

- Ofrecer a los alumnos recursos y asesoría a medida que realizan el proyecto. Dar instrucciones, directrices, presentar antecedentes, enseñar estrategias, habilidades y funcionamiento como también presentar ejemplos, e intencionar una retroalimentación constante entre estudiantes.

- Gestionar espacios para el aprendizaje, lo que implica ir desarrollando la supervisión en modalidad bilateral o colectiva, para aprender y discutir sobre una situación específica, alguna fase del proyecto o un contenido particular.
- Tiene la responsabilidad tanto de la instrucción como de la evaluación de los resultados de aprendizaje asociados.
 - Cumplir acciones administrativas de apoyo a la enseñanza (realizar y mostrar planificación de la asignatura, supervisar asistencia, informar calificaciones, entre otras).

En cuanto al **rol del estudiante** según este modelo, señala que es el de protagonista, lo que implica:

- Conocer los objetivos del ABP y de los resultados de aprendizaje esperados.
- Comprometerse, dentro del grupo, para el logro de un aprendizaje efectivo. Al mismo tiempo, demostrar apertura para aprender de los demás y para compartir los conocimientos.
- Trabajar, en forma colaborativa, practicando las habilidades de comunicación.
- Buscar, con responsabilidad, la información que se considere necesaria, aprovechando los recursos disponibles.
- Ser capaz de auto gestionar el aprendizaje de manera autocrítica
- Ser responsable en la entrega de avances y productos para poder ser retroalimentado de manera pertinente.

2.1.4. Marco Social

Se entenderá por contexto social los factores culturales, económicos e históricos. De acuerdo a la información obtenida en el Informe de autoevaluación de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar (2017), entre los años 2012 y 2016 es posible señalar características propias de esta comunidad educacional.

Los estudiantes provienen mayoritariamente de la Región de Valparaíso “en promedio el 89% de estudiantes de jornada diurna y un 99% en jornada vespertina, provienen de la región de Valparaíso” (Informe de autoevaluación Trabajo Social, 2017, p.12).

En cuanto al régimen educativo según colegio de procedencia, la mayoría de los alumnos proviene de colegios subvencionados “57% jornada diurna y 47% jornada vespertina” (Informe de autoevaluación Trabajo Social, 2017, p.13).

De acuerdo al género y la edad, los alumnos que ingresan a la carrera en régimen diurno, lo hacen entre los 18 y 21 años, de los cuales el 80% corresponde a mujeres y el 20% a hombres. En cuanto al régimen vespertino, la mayor parte de los estudiantes que ingresa, tiene sobre 25 años, siendo el 79% mujeres y el 21% hombres.

En cuanto al nivel socioeconómico, el 38% de estudiantes diurnos y el 16% de estudiantes vespertinos, solicito crédito universitario. En cuanto a los Quintiles Socioeconómicos, la mayoría pertenece a los quintiles IV y V.

2.4. Supuestos de estudio

Respecto a los supuestos de estudio, estos tienen relación con los objetivos específicos que están propuestos en el Capítulo I: Planteamiento del problema en el punto 1.6.2. A continuación se presentan los supuestos investigativos:

Supuesto 1:

En cuanto a las dimensiones de la práctica reflexiva de los estudiantes, se llevan a cabo en el proceso de conocimiento en la acción y en reflexión en y durante la acción, donde el estudiante reflexiona desde lo personal.

Este supuesto nace, debido a que el Informe de autoevaluación (2017) da cuenta que “La mayor fortaleza se visualizó en aspectos teóricos y conceptuales propios del Trabajo Social”. Por lo que los estudiantes tendrían mayor debilidad en *posteriori*, ya que como plantea Schön (1993) la reflexión del conocimiento en la acción (previo) es innato, al contrario del pensamiento reflexivo.

Supuesto 2:

Existirían limitantes en cuanto a las actividades del proceso de enseñanza - aprendizaje, lo que dificultaría llevar a cabo un proceso reflexivo de manera eficiente tanto estudiantes como docentes.

Estos supuestos nacen, ya que las dimensiones del proceso de enseñanza – aprendizaje se relaciona no solo al proceso vinculado a enseñar, sino también aquel a aprender, ambos se relacionan e influyen entre sí, por lo que “el proceso de enseñanza - aprendizaje lo plantea como un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje” (Contreras en Meneses, 2007, p.23). Las dimensiones resultan fundamentales para la enseñanza – aprendizaje, ya que “proporcionan herramientas teóricas, metodológicas, y prácticas para reflexionar durante la acción y sobre lo que se hace, con el fin de estar más conscientes de este proceso y de esta forma, transformarlo” (Schön, 1992).

Supuesto 3:

Los tutores institucionales consideran que la reflexión en la acción llevada a cabo por los estudiantes en práctica aportan a intervenciones prácticas racionales que contribuyen a una transformación social.

Siguiendo a Schön (1993) “un profesional no puede contentarse con seguir “recetas “o con “aplicar” los conocimientos anteriores a la acción realizada, dado que cada situación profesional que él vive es singular y exige de su parte una reflexión en y sobre la acción, acción construida en parte por el profesional que debe dotarla de sentido (citado en Nunez, Ávila y Olivares, 2018, p.391). Se entiende que la reflexión genera intervenciones racionales y fundadas en ciertas bases.

Capítulo III:
Marco Metodológico

3.1 Metodología de la Investigación

En el presente capítulo, se presenta y fundamenta las decisiones metodológicas del estudio, donde se utilizará una metodología de investigación cualitativa, “Así pues consideramos método como la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 40).

La metodología cualitativa se utiliza cuando se quiere comprender la perspectiva de los participantes, es decir, individuos o grupos pequeños de personas que se investigará, con respecto a los fenómenos que los rodean. Por consiguiente, Taylor y Bodman (citado en Quecedo y Castaño, 2002) se refieren a que “en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.7). Siguiendo a Corbetta (citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014) plantea que esa metodología evalúa el desarrollo natural de los sucesos, por lo que no existirá manipulación ni estimulación con respecto a la realidad.

Por consiguiente, esta metodología es la apropiada para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada, considerando que se busca analizar desde la perspectiva de los sujetos, qué entienden por reflexión y cuáles son las dimensiones de la práctica reflexiva que están presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de Trabajo Social. Siguiendo a Watson-Gegeo (1988) señala que la investigación cualitativa incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos.

Otro fundamento para la selección de esta metodología, es su coherencia epistemológica crítica, que en este caso se basa en el planteamiento de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt, la cual se caracteriza por conocer la realidad desde los sujetos, teniendo una perspectiva más crítica sobre el contexto.

3.2 Tipo o alcance de la investigación

La tipología de la investigación corresponde a un carácter descriptivo, como señala Caparros (2015) “antes de indagar en la explicación de cualquier fenómeno hay que proceder a su descripción, mediante una o varias metodologías de investigación” (p.70). Además, el autor habla de la investigación descriptiva como un proceso inicial y preparatorio de una investigación, imprescindible cuando el sistema de una amplitud y complejidad tales que resulta necesario empezar a acotarlo, en suma, a describirlo, lo más preciso posible. (Caparros, 2015) Donde el investigador obtendrá información que le servirá en la caracterización del fenómeno que analiza (Gutiérrez, y Rodríguez citado en Caparros, 2015) Siguiendo con Caparros (2015) los estudios descriptivos son más bien sociales, en tanto que describen más que explican, reconstruyen más que analizan, comportamientos, situaciones y procesos sociales (p.70).

Por otro lado, las descripciones cualitativas prefieren las “descripciones espesas” (Geertz citado en Caparros, 2015). Por lo que, la descripción espesa o densa permite

descubrir el conocimiento subyacente, las estructuras de relación que las personas estudiadas pueden (o no pueden) comprender mientras actúan en consecuencia (Caparros, 2015, p.71)

La presente investigación describe la reflexión en la acción de los estudiantes de la Práctica de Persona y Familia de la Carrera de Trabajo Social en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que se presenta un hecho de máxima intersubjetividad, velando por recoger los hechos tal y como lo vivencian los sujetos sin influir en él, por lo que siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2010) los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación, por ende, pretende describir un fenómeno, especificar propiedades, características y rasgos importantes.

3.3 Diseño general de la investigación

Los estudios cualitativos, “se esperan “descripciones abiertas”, “comprensión mediante la experiencia” y “realidades múltiples” (Stake, 1998, p. 46). Donde siguiendo a Denzin y Lincoln (citado en Stake, 1994) no se puede diseñar la búsqueda de significados complejos, ni alcanzarlos de forma retrospectiva.

Por consiguiente, el diseño de investigación hace referencia a el “plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 158). Neiman y Quaranta (citado en Kazez, 2009) “distinguen dos tipos de estudio dentro de los diseños de investigación con estudio de casos: los estudios de caso único y los estudios de casos múltiples” (p.6).

Por consiguiente, la presente investigación tendrá un diseño de casos múltiples, el cual “permite al investigador desarrollar y construir teoría, pudiendo a diferencia de otros diseños dentro de la investigación cualitativa, realizar recortes específicos de la realidad, para su abordaje” (Creswell citado en Kazez, 2009, p.6). Siguiendo a Kazez (2009), este tipo de diseño se apoyan en la lógica de la recopilación y de la comparación de sus hallazgos y resultados, y de esta manera, a partir de un número limitado de casos seleccionados en función del propósito de la investigación, se da cuenta de las diversas complejidades presentes y pueden obtenerse conclusiones de forma deductiva o bien desarrollar generalizaciones inductivas (p.6). Siguiendo a Yin (2009) son diseños más “robustos” y poseen mayor validez donde, a veces, se eligen casos significativos, lo que en términos prácticos resulta muy difícil, ya que encontrar varios casos que compartan similitudes es complicado, donde es importante recalcar que cada caso deberá servir a un propósito específico dentro del alcance total.

De esta manera, el diseño de casos múltiples va estar compuesta por varios sujetos que son los estudiantes, docentes y tutores institucionales, los cuales se utilizarán como fuente de información, además tiene estrecha relación con las técnicas que se utilizarán para la recolección de información.

Por otro lado, para poder dar cuenta de las actividades que se realizaron en la investigación, es que se utiliza la Carta Gantt y la Malla Pert. La Carta Gantt es una herramienta de planificación que permite plasmar, ordenar un plan de acción, en base a tareas y tiempos en que se realizan, en cambio, la Malla Pert la cual es la que se ajusta a la presente investigación,

ya que la forma en cómo se presenta a través de diferentes interconexiones entre tareas paralelas o interrelacionadas entre sí.

3.4 Descripción específica del Diseño de investigación

3.4.1 Participantes

En un primer momento los participantes, son identificados como **estudiantes** de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, que cursan la Práctica de Persona y Familia, en su versión 2019, en su jornada diurna y vespertina.

En segundo momento, serán participantes aquellos **docentes** que realizan la asignatura de Práctica de Persona y Familia. Cabe mencionar, que contiene continuidad con la asignatura de la Metodología de intervención con Persona y Familia.

En un tercer momento, serán participantes los **tutores institucionales** que se encuentran en las distintas instituciones de la región de Valparaíso, las cuales actualmente cuentan con un convenio de vinculación a través de prestaciones realizadas por estudiantes que son supervisados por sus docentes. Se adjuntan los marcos muestrales en el **Anexo N°2**.

Por consiguiente, los criterios de selección para el estudio, responden a los ejes estructurales, la representatividad y la saturación, todos ellos interconectados (Caparros, 2015, p.79).

La muestra cualitativa según Caparros (citando a Mejías, 2015) busca la diversidad de matices de la naturaleza de las relaciones sociales, lo que se denomina “heterogeneidad estructural del objeto de estudio” ... en términos operativos la heterogeneidad se consigue combinando tres dimensiones: Dimensión estructural, temporal y espacial. Por consiguiente, en la Tabla N°1 se presenta las dimensiones de la heterogeneidad aplicado al presente estudio.

Tabla n°1:

Dimensiones de la heterogeneidad aplicada.

	Estudiantes	Docentes	Tutores institucionales
D i m e n s i ó n estructural:	Mayor cantidad de mujeres Menor cantidad de hombres Misma cantidad de estudiantes Diurnos y Vespertinos	Se considera la diferencia de contrato (horas o planta)	No aplica
D i m e n s i ó n temporal:	No aplica	Mayor cantidad de años realizando la asignatura de la Práctica de Persona y Familia	Mayor cantidad de tiempo como tutor institucional vinculado a la UVM
D i m e n s i ó n Espacial:	Misma cantidad de instituciones públicas y privadas y CEPS	Se considera la diferencia de zona la cual supervisan	Misma cantidad de instituciones públicas y privadas y el CEPS.

La Tabla N°1 se aprecia las dimensiones por heterogeneidad aplicada en los estudiantes, docentes, tutores institucionales de la Práctica de Persona y Familia, donde se obtiene la heterogeneidad aplicando estas tres dimensiones.

En relación al tipo de muestra, se utilizarán muestras orientadas a la investigación cualitativa propuestos por Creswell, Hektner, Henderson y Miles y Huberman (citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014), que es la **muestras diversas o de máxima variación**, las cuales “son utilizadas cuando se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado” (p.387), siguiendo a Lijphart (citado en Kazez, 2009) es cuando el objetivo obtener información acerca de la importancia de las diversas circunstancias en los casos en lo que se estudia el proceso. Por lo tanto, a través de los estudiantes, docentes y tutores institucionales se buscarán obtener distintas perspectivas a cerca de la reflexión en la acción en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes de la Práctica de Persona y Familia.

El tamaño de la muestra, se determinará por **criterio de saturación** (Caparros citando a Mejía, 2000) el cual señala que “el punto de saturación es el examen de casos que van cubriendo las relaciones de objeto social, de tal forma que, a partir de una cantidad determinada, los nuevos casos se tienden a repetir (saturar)” (p.81). A continuación, en la Tabla N°2 se presenta la aproximación de la muestra por criterio de saturación aplicado en el presente estudio.

Tabla n°2:

Aproximación de muestra por criterio de saturación aplicado.

Actores	Muestra por criterio de saturación
Estudiantes:	<ul style="list-style-type: none"> - 1 estudiantes diurno - 1 estudiantes vespertino
Docentes:	<ul style="list-style-type: none"> - 4 docentes
Tutores institucionales:	<ul style="list-style-type: none"> - 3 supervisores institucionales

En la tabla se aprecia la aproximación de la muestra por criterio de saturación aplicada, donde el punto de saturación se obtiene mediante todos los niveles estructurales de la heterogeneidad del universo.

3.4.2 Técnicas de recolección/producción de información

3.4.2.1 Definición y justificación

Las técnicas que se utilizarán son la **entrevista**, ya que, como técnica de investigación aplicada al Trabajo Social es especialmente útil para la comprensión de los sujetos respecto de un tema, y presente dos ventajas esenciales: por un lado, la utilización de la entrevista permite recoger información rica, intensiva y global sobre los contextos en los que se desarrolla la

acción social, y, por otro lado, su utilización sirve para la reconstrucción de acontecimientos que han ocurrido en el pasado y a los que solamente se puede acceder a través del discurso del entrevistado (Caparros, 2015, p.155). Donde específicamente se utilizará una entrevista semi estructurada, la cual es definida como técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado (Rodríguez, Gil y García, 1996, p.167). Se utilizará la entrevista semi estructurada, ya que permite el surgimiento de nuevos antecedentes que las investigadoras no habrían contemplado.

Lo central, es captar la práctica reflexiva que tienen los estudiantes en su proceso de formación, es por ello, que la entrevista se le aplicará a docentes que imparten la asignatura y el taller, como también a los tutores institucionales, quienes guían la intervención del estudiante. Considerando que, tanto docentes como tutores institucionales son actores claves los cuales visualizan la práctica reflexiva de los estudiantes, siguiendo a Caparros (2015) señala que para lograr una entrevista efectiva es necesario identificar y localizar a las personas o informantes claves, aquellos cuya aportación va a ser fundamental y esencial para la investigación que estemos llevando a cabo.

Por otro lado, se diseña la matriz de consistencia permitiendo a las investigadoras evaluar el grado de conexión lógica y coherencia entre la pregunta, objetivos y categorías teóricas, además, relacionado con las técnicas de recolección de información que se utilizarán. Finalmente se encuentra el guion temático que da cuenta de la coherencia con los objetivos específicos y la técnica de producción. Se adjunta Matriz de consistencia en **Anexo N°1**.

Por consiguiente, la producción de información se realizará mediante la expresión oral de los participantes, la cual se plasmará a través de la entrevista semi - estructurada, esta técnica “se apoya en la interpretación de la realidad social, los valores, costumbres, ideologías y cosmovisiones, se construirán a partir del discurso subjetivo” (Robles, 2011, p.39). Esta permitirá describir las respuestas que proporcionaran los participantes del estudio.

3.4.2.2 Criterios de rigor

Los criterios de rigor desde la metodología cualitativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) que serán considerados en la presente investigación son la dependencia, credibilidad, la confirmación y la trasferencia.

Desde la **dependencia**, Franklin y Ballau (citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014) la definen como el grado en que diferentes investigadores que recolectan datos similares en el campo, efectúen los mismos análisis y generen resultados equivalentes. Lo anterior se abordará detalladamente de los elementos de la Matriz de consistencia y desde el juicio de expertos.

La **credibilidad**, cual según Hernández, Fernández y Baptista (2014) se refiere a si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, particularmente de aquellos que están vinculados con el planteamiento del problema. Esto se intencionará desde la triangulación de los participantes y de las técnicas de investigación.

La **confirmabilidad**, según Guba y Lincoln (1989) se refiere a demostrar que se ha minimizado los sesgos y tendencias del investigador (citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Este se logrará a través del chequeo con participantes, el uso de bitácoras y la prueba piloto.

Por último, la **transferencia** o aplicabilidad de los resultados o parte de estos a otros contextos (Williams, Unrau, Grinnell citado en Hernández, 2014), se logra realizando una descripción densa de los contextos y los sujetos de investigación y de ahí determinar qué elementos pueden ser estructurales y por lo tanto utilizables en otros contextos similares.

3.4.2.3 Juicio de expertos

El juicio de expertos tal como señala Escobar y Cuervo (2008) contribuye a medir la validez del instrumento para validar la fiabilidad de la investigación, es una “opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos calificados en este y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (citado en Robles y Rojas, 2015, p.125). Por lo que siguiendo a Cabero y Llorente (2013) el juicio de expertos consiste básicamente en “solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto un aspecto concreto” (citado en Robles y Rojas, 2015, p.125)

En la presente investigación se utilizarán expertos temáticos, donde se considerará a Luz María Jeria Madariaga, quien es Psicóloga, Magíster en Psicología Social de la Universidad de Valparaíso y académica de la Carrera de Psicología de la UVM.

Por otro lado, se considerará un experto metodológico a Sebastián Herrera Peñaloza, quien es Antropólogo y Licenciado en Antropología en la Universidad Arcis, Cándido a Magister en métodos para la intervención social, actualmente es académico de la cátedra de Metodología de la investigación cualitativa de la Carrera de Psicología de la UVM.

Carlos Ossa Cornejo, quien es Psicólogo educacional, Magíster en Educación y Doctor en Psicología, quien actualmente se desempeña en el departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del BíoBío.

Asimismo, se considerará un experto en educación superior, a Claudio Díaz Larenas, quien es Profesor de Inglés, con magíster en Lingüística y doctorado en Educación.

Sandra Oyarzún Cabrera, quien es Asistente Social de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Licenciada en Educación de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Diplomada en Familia del Instituto Chileno de Terapia Familiar, Diplomada en Educación Superior de la Universidad Viña del Mar, Magíster en dirección pública, de la PUCV.

Los juicios expertos recibirán una carta la cual se solicita la colaboración para la validación del instrumento, el cual servirá para la recolección de datos, donde se adjuntan el resumen, la pauta de evaluación y la matriz de consistencia de la investigación.

Por consiguiente, los juicios expertos responden la pauta de evaluación del instrumento, los cuales posteriormente darán cuenta que el instrumento reúne los requisitos

correspondientes y suficientes para ser aplicado, dándole validez al instrumento. Se adjunta Pauta de evaluación de Juicios de Expertos **Anexo N°3**.

Entre las observaciones realizadas por los juicios de expertos, señalan que falta agregar preguntas dirigidas al docente, en relación a como facilita la reflexión en sus estudiantes. Señalan que las preguntas son pertinentes a la temática abordada, siendo claras y metodológicamente bien planteadas, sin embargo, hay algunas preguntas que requieren mejorar su redacción, donde existirían dos preguntas que no entregarían información relevante ya que son muy concretas.

A continuación se presenta la síntesis realizada por los juicios expertos mencionados anteriormente:

Tabla n° 3:

Síntesis de análisis de instrumento por juicios de expertos.

Experto	Acceso a experto	Aplicación de instrumento	Observaciones
Sandra Oyarzún	Reunión en Universidad Viña del Mar	1	Le parece pertinente las preguntas de la temática abordada. Las preguntas son claras y metodológicamente bien planteadas.
Luz María Jeria	Reunión en Universidad Viña del Mar	1	Falta agregar preguntas dirigidas al docente en relación a cómo facilita la reflexión en sus estudiantes.
Carlos Ossa	Correo Electrónico	1	Las preguntas permiten enfocar la información pertinente sobre el tema a investigar. Hay algunas preguntas que requieren mejorar su redacción. Hay dos preguntas que no entregarían información relevante ya que son muy concretas.
Sebastián Herrera	Correo Electrónico	1	El instrumento reúne los requisitos correspondientes y suficientes de confiabilidad y validez, por lo cual es posible ser aplicado para dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación.
Claudio Díaz	Correo Electrónico	1	Da cuenta de que el instrumento es pertinente, claro y relevante para ser aplicado.

En la tabla se presenta una síntesis de análisis de instrumento por juicios de expertos. La tabla presenta los juicios expertos, quienes evaluaron el instrumento, donde a través de sus observaciones se modificará el instrumento para finalmente aplicarlo.

3.4.2.4 Prueba piloto

La prueba piloto corresponde a una acción que se realiza previo a la aplicación del instrumento definitivo, con la finalidad de visualizar fortalezas y debilidades tanto de este como de los entrevistadores. Siguiendo a Hernández (citando a Malhotra, 2004) la define como una aplicación de un cuestionario a una pequeña muestra de encuestados para identificar y eliminar los posibles problemas de la elaboración de un cuestionario.

La prueba piloto fue aplicada el lunes 9 de diciembre, del año 2019. Esta fue aplicada a un estudiante de jornada Diurna y un docente de la Práctica de Persona y Familia, quien además cumple la función de tutor institucional. Luego de obtener los juicios de expertos que permitieron a las investigadoras mejorar el instrumento final.

En un primer momento, se contacta al estudiante y docente quienes serán partes de la prueba piloto vía correo electrónico, posterior a su confirmación se agenda el día y la hora para la entrevista. La prueba piloto se realiza en las dependencias de la UVM, ubicada en Los Fresnos #42. Donde las investigadoras se presentan y explican en qué consiste la entrevista y se pide autorización para grabar esta, así facilitar su posterior transcripción, posterior a esto se le pide al participante de la prueba piloto que lea el consentimiento informado y si está de acuerdo con descrito lo firme.

En cuanto a la aplicación del instrumento, el estudiante solicita que se le explique la pregunta número dos: *“En la asignatura de Práctica de Persona y Familia: ¿Sobre qué, tiendes a reflexionar?”*, donde hace alusión a que no entiende si se refiere al contexto de la práctica en taller o en instituciones. La entrevista dura un tiempo aproximado de cuarenta minutos.

Por otro lado, cuando se realiza la prueba piloto al docente, este comprende todas las preguntas realizadas y la entrevista tiene una duración aproximada de una hora.

Posterior a esto se realiza la transcripción de las entrevistas que dura aproximadamente entre una hora y media y dos horas.

Finalmente, las investigadoras revisan el instrumento para visualizar si existen cambios necesarios, donde permiten tomar decisiones claves del instrumento. Por lo que se puede decir, que el instrumento es claro, ya que se puede visualizar que se comprendieron la mayoría de las preguntas, es decir, también existiría claridad por parte de los participantes, por lo que se puede señalar que el instrumento es confiable y válido para aplicarlo.

3.4.3 Aspectos éticos de la investigación

La investigación recoge los principios de declaración de Singapur, comprometiéndose en lo siguiente: Demostrar integridad, donde las investigadoras deben hacerse cargo de su honestidad y seriedad en el proceso de investigación, acogiendo a las más estrictas normas científicas y éticas tanto en la recolección, tratamiento y publicación de la información; explicitar conflictos de interés cuando los hubiere y someterse a los protocolos de denuncia protegiendo el proceso de investigación.

Por otro lado, la presente investigación se considera como una fuente de generación de conocimiento, por lo que se torna fundamental resguardar la veracidad, confidencialidad e

información oportuna, tanto de la institución como la de los docentes y supervisores. Para ello, se utilizará el consentimiento informado, donde se explican los principios de confidencialidad de la identidad de los encuestados, con el fin de que puedan contestar de manera libre, sin prejuicios de que las respuestas sean publicadas de manera individualizada. Además, se explica que el instrumento será realizado con fines académicos de carácter científico, donde la información obtenida será utilizada solo con efecto de la presente investigación.

Por otro lado, el consentimiento informado tiene un carácter relevante para la investigación, donde el participante autoriza a que la información que proporcione sea utilizada exclusivamente para fines investigativos. Se adjuntará en el **Anexo N°5**.

Por lo anterior, el participante al autorizar el consentimiento informado, el principio de confidencialidad adquiere un carácter fundamental, por cuestiones éticas, siguiendo a Morrow y Smith (citado en Hernández, 2014) señala que es posible sustituir el nombre verdadero de los participantes por códigos, números, iniciales, apodos u otros nombres (p.424). Lo mismo ocurre en el reporte de resultados. Asimismo, se dará énfasis en resguardar la identidad de los participantes, ya que la confidencialidad es absoluta.

3.4.4 Plan de análisis de datos

El plan de análisis será de contenido cualitativo, el cual realizado en base al instrumento utilizado que son la entrevista y los grupos focales. Por lo que los datos obtenidos mediante el instrumento se transcribirán y serán analizados mediante el procedimiento de análisis de contenido, siguiendo a Barthes (1994) este “consiste en decodificar las palabras, gestos, movimientos, expresiones y en la recodificación ‘sobre codificamos’” (citado en Schettini y Cortazzo, 2015, p. 16).

Por otra parte, Porta y Silva (2003) señala que el análisis de contenido “ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso, es un procedimiento que permite analizar los materiales de la comunicación humana” (p.8), por otro lado, Pérez (1993) añade que “el análisis de contenido se utiliza en marcos cada vez más variados, desde el contenido de las producciones personales como técnica auxiliar al análisis de datos obtenidos, a través de encuestas, entrevistas, registros de observación, etc.” (citado en Porta y Silva, 2003, p.8) donde siguiendo a Cáceres (2003) el análisis cualitativo de contenido se define a sí mismo dentro de este marco de trabajo como un aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelo paso a paso, sin cuantificación de por medio (p.56).

En relación con lo anterior, esto puede ser realizado de manera manual o a través del programa ATLAS TI, cuyas principales funciones son segmentar datos en unidades de análisis, codificar datos (en ambos planos) y construir teoría (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En la presente investigación se utilizará el programa, este fue diseñado en la Universidad Técnica de Berlín, por Thomas Muhr. Para “segmentar datos en unidades de significado; codificar datos (en ámbitos planos) y contribuir teoría (relacionar conceptos y categorías y temas)” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 669). Es decir, en un primer momento se

incorporan los elementos primarios, que en este caso es la transcripción de las entrevistas, por consiguiente, el investigador diseña un esquema de codificación, aplicándola en el programa, donde se obtiene como resultado la codificación emergida del análisis.

3.4.5 Reflexión de las condicionantes situacionales de la investigación como acción situada, considerando la participación de los sujetos y la información del contexto, en la generación del conocimiento.

Según Sandoval (2013) “entender el conocimiento como una acción situada es decir, como el producto de un trasfondo corporal e histórico en el cual se articulan saberes y prácticas, con artefactos, espacios y tradiciones que hacen parte de una forma de vida” (p.38). En este sentido, las investigadoras pudieron articular saberes y prácticas mediante un equipo interdisciplinario entre la Carrera de Trabajo Social y Psicología, por lo que contribuyó a generar en las investigadoras inquietudes a cerca de la línea epistemología de la investigación. Por lo que tomaron la decisión de realizar un cambio paradigmático pasando desde la fenomenología al paradigma crítico. Considerando la fenomenología tiene por finalidad profundizar en el análisis de la estructura de la vida cotidiana y la comprensión de esta estructura, adquiriendo información desde el relato de los sujetos.

Luego de un **encuentro interdisciplinario** con la carrera de Psicología de la universidad, se logra visualizar que la investigación no busca la comprensión del fenómeno desde la historia propia de los sujetos que los ha dotado de significados, sino más bien busca, comprender la práctica reflexiva desde el cambio educativo, implicando la aparición de cuestiones críticas sobre las relaciones entre educación y sociedad para la transformación social.

Contribuyendo a plantearse interrogantes acerca de su investigación. Además, la participación en seminarios impartidos por la PUCV el cual contribuyó a generar en las investigadoras una visión crítica sobre la práctica reflexiva.

Dentro de las condicionantes **históricas** presentes en la investigación, se encuentran que la educación presenta debilidades, por lo que la sociedad empieza a exigir una educación pública, gratuita y de calidad, donde comienza a tomar fuerza con la llamada “revolución pingüina” en el año 2006.

Por consiguiente, vuelve a tomar importancia la educación en la **contingencia socio-política** en la que se encuentra el país (2019), en relación a la investigación la sociedad reflexiona sobre la desigualdad en calidad, la privatización y segregación, donde la educación es considerada por muchos como una forma de alcanzar una mejor calidad de vida.

El proceso reflexivo como aporte a la contingencia socio-política, hace relación con la capacidad de los sujetos de cuestionar y vivir la realidad desde una mirada crítica y no como meros espectadores, como seres conscientes de sus derechos y deberes como ciudadanos considerando el proceso reflexivo como transformador.

Por otro lado, dificultando el proceso investigativo, como por ejemplo en dificultad de espacios para trabajar en la investigación, asimismo, los estudiantes, docentes y tutores

institucionales se encuentran enfocados en otras demandas sociales, lo que dificulta el reunirse con ellos.

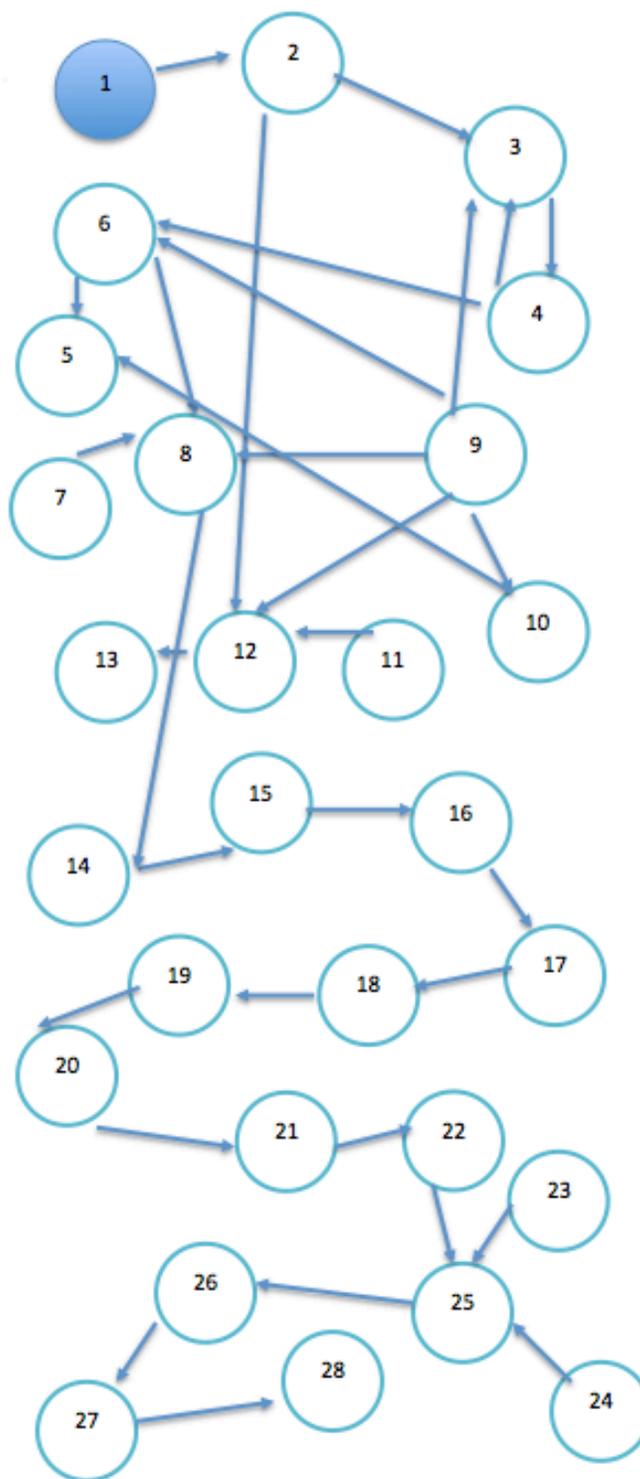
En relación a lo anterior, la Carrera de Trabajo Social y los Profesionales de Trabajo Social son muy sensibles a los acontecimientos sociales, ya que son promotores de la mejora y el cambio social.

Por lo anterior, es que se consideró acotar los juicios de experto por disponibilidad y tiempo, considerando que el proceso de investigación tuvo un momento de pausa en el trabajo con los docentes guías.



3.4.7 Malla Pert

1.	Revisión de la bibliografía
2.	Selección del tema
3.	Búsqueda del Estado del Arte
4.	Elaboración del Estado del Arte
5.	Delimitación del problema
6.	Justificación de la investigación
7.	Pregunta de Investigación
8.	Objetivos de la investigación
9.	Revisión profesor guía
10.	Reunión equipo interdisciplinario
11.	Elaboración del marco teórico y epistemológico
12.	Elaboración del marco conceptual
13.	Elaboración del marco contextual
14.	Elaboración de supuestos
15.	Definición de estrategia metodológica
16.	Selección de muestra
17.	Elaboración de instrumento
18.	Realización de juicio de expertos
19.	Mejora de Instrumento
20.	Prueba piloto
21.	Ajuste de la investigación
22.	Entrevistas docentes
23.	Entrevistas estudiantes
24.	Entrevista tutores institucionales
25.	Transcripción de entrevistas
26.	Análisis de datos
27.	Entrega informe
28.	Defensa de tesis



Capítulo IV:
Análisis y Resultados

4.1. La inmersión en el campo

Con inmersión al campo se hace referencia a la introducción a la “realidad social que pretende analizarse a través de la presencia del investigador en los distintos contextos (o escenarios) en los que esa realidad social se manifiesta” Guasch (citado en Robledo, 2009, p.2). Permitiendo a las investigadoras “escuchar, ver y vivir la realidad de las experiencias como los participantes lo hacen. Idealmente los investigadores pasan una considerable cantidad de tiempo en el campo, aprendiendo sobre la vida cotidiana (Marshall y Rossman, 1995, p.79).

Por consiguiente, la inmersión en el campo se divide en dos momentos, en un primer momento, la inmersión inicial donde, según Hernández, Fernández y Baptista (2014) señala que “Las observaciones durante la inmersión inicial en el campo son múltiples, generales y poco centradas o dispersas (para entender mejor al sitio y a los participantes o casos)” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.368). Donde Hernández (2014) añade un segundo momento, donde lo llama inmersión total, la cual implica observar los sucesos, establecer vínculos con los participantes, comenzar a adquirir su punto de vista; recabar datos sobre sus conceptos, lenguaje y maneras de expresión, historias y relaciones; detectar procesos sociales fundamentales; tomar notas y empezar a generar datos en forma de apuntes, mapas, diagramas y fotografías; así como recolectar objetos y artefactos y elaborar descripciones del ambiente (p.377).

A continuación, se detallará las inmersiones en el campo anteriormente mencionadas:

4.1.1. Inmersión inicial

Hernández, Fernández y Baptista (2014) señala que “la primera tarea es explorar el contexto que se seleccionó inicialmente, lo que significa evaluarlo para cerciorarnos que es el adecuado” (p.366). Por lo anterior, es que el campo de investigación se remonta al segundo semestre del año 2019, precisamente en los meses de agosto - diciembre. Donde las investigadoras comienzan aproximarse en un primer momento, a través de la búsqueda de literatura en relación al fenómeno de estudio. Cabe destacar, que las investigadoras durante los meses de agosto y septiembre del mismo año, asisten a diversos coloquios impartidos tanto por la Universidad Viña del Mar como por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso ligados a la temática de educación superior y reflexión en el aula, con la finalidad de escuchar a expertos en el tema y abrir el campo de visión e información de las investigadoras.

Posteriormente, se realiza una reunión con la coordinadora de Prácticas de la Carrera de Trabajo Social, Sandra Oyarzún Cabrera, en la Universidad Viña del Mar en la Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales ubicado en la calle Los Fresnos n°91, Miraflores Bajo, Viña del Mar. Será considerada como “gatekeepers”, ya que siguiendo a Hernández (2014), es la facilitará el acceso e ingreso al ambiente, donde se dialogará “por qué fue elegido el ambiente, quiénes serán los participantes, cuánto tiempo aproximadamente pensamos estar en el campo, qué se va a hacer con los resultados, dónde se pretende publicarlos, etc.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.366). Es por ello, que cumple un rol fundamental en el proceso de inmersión, ya que ella posee una amplia experiencia como docente en la Práctica de Persona y Familia, además, de ser

mediadora para que la recolección de datos sea fluida, y de poseer información clave para la presente investigación.

En esta, se da cuenta que una de las mayores debilidades arrojadas en el informe de autoevaluación llevado a cabo por la Carrera de Trabajo Social, hace referencia a la dificultad para reflexionar de los estudiantes que cursan la práctica anteriormente mencionada. Además, se facilita a las investigadoras el informe de autoevaluación, syllabus y modalidad utilizadas en la Práctica de Persona y Familia. Posterior a esto, las investigadoras revisan dicho material para su posterior análisis.

En el mes de noviembre del 2019, se facilita a las investigadoras la base de datos con la información de los estudiantes, docentes y tutores institucionales que cursaron, realizaron y supervisaron la Práctica de Persona y Familia respectivamente, durante el primer semestre del año 2019. Lo que permite comenzar a obtener los primeros contactos para la aplicación de la prueba piloto.

Respecto a la aplicación de la **prueba piloto del instrumento**¹, se realiza en el mes de diciembre del año 2019 a un docente y un estudiante, la cual ambas se realizaron de manera presencial en la Universidad Viña del Mar, ésta permite realizar los últimos ajustes necesarios para la obtención del instrumento definitivo. Adjuntado en **Anexo nº4**.

A cada participante previo a la aplicación del instrumento se hace entrega del **consentimiento informado**², en este se explica brevemente la investigación, además se indica que los datos recopilados serán utilizados solo con fines académicos y que de ninguna manera serán expuestos de manera individualizada y el participante expresa su consentimiento a que la entrevista sea grabada. El consentimiento informado dará cuenta de la confidencialidad, la cual es uno de los aspectos éticos de la investigación, expuesto en capítulo 3 en el 3.4.3. Del mismo modo, otro aspecto ético se recoge a los principios de declaración de Singapur que señala que “aunque existan diferencias entre países y entre disciplinas en el modo de organizar y llevar a cabo las investigaciones, existen también principios y responsabilidades profesionales que son fundamentales para la integridad en la investigación, donde sea que ésta se realice” (Declaración de Singapur, 2010). Donde las investigadoras se hacen responsables de la honestidad y seriedad del proceso recolección y tratamiento de la información de la presente investigación.

Por otro lado, Esterberg (en Hernández, Fernández y Baptista, 2014) “recomienda que nos preguntemos: ¿me conocen en dicho ambiente? Si es así, ¿cómo puedo solucionarlo? Y si soy muy distinto a los participantes del estudio, ¿cómo puedo solventarlo? ¿Qué significados tiene para mí el contexto? ¿Puedo manejarlos?” (p.366). En este sentido, las investigadoras, conocen bien el contexto tanto institucional, como de la cátedra de Práctica de Persona y Familia, ya que son

¹ Se encuentra en archivos digitales carpeta “prueba piloto”.

² Se encuentra en archivos digitales carpeta “consentimientos informados”.

estudiantes de la Carrera de Trabajo Social y además cursaron dicha cátedra. Asimismo, al estar inserta en el contexto se presenta una cercanía e inmersión previa (en otro rol de estudiante). Sin embargo, los participantes de esta investigación no presentan relación con las investigadoras, a excepción de dos docentes. En relación al significado que tiene el contexto de investigación se torna importante, ya que un objetivo personal de las investigadoras es contribuir al desarrollo y mejoras tanto para la disciplina como profesión de Carrera de Trabajo Social de la UVM. A pesar de que existen sesgos, las investigadoras lo resguardan a través de los criterios de rigor y los aspectos éticos de la investigación.

Por consiguiente, Hernández (2014) señala que es “preciso estimar tentativamente el tiempo aproximado que nos llevará el estudio y revalorar su viabilidad, porque como menciona Mertens (2010), dos dimensiones resultan esenciales con respecto al ambiente: conveniencia y accesibilidad” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.366).

En cuanto a la conveniencia, respecto a la producción de información los participantes poseen la información fidedigna para poder llevar a cabo la recolección de datos, ya que las preguntas son pertinentes, claras y relevantes para la producción de información, puesto que estas fueron evaluadas por los juicios expertos previamente a la aplicación.

En relación a la accesibilidad, es factible realizar la producción de información mediante la modalidad online, ya sea vía Zoom, Skype, WhatsApp, entre otras., esto debido al constante monitoreo de la investigación, la cual se decide cambiarlo a una modalidad online, ya que en un primer momento se tenía estimado realizarla de manera presencial. Por lo que así las investigadoras podrán recolectar los datos que se necesitan para realizar un posterior análisis. Asimismo, la revisión de documentos se recolectará evidencia que han producido los participantes con alguna intencionalidad, donde dan cuenta de su experiencia y vivencia.

Por otro lado, se considera utilizar la **bitácora**³ como una herramienta para datos sobre el contexto y completar las descripciones, como entrevistas y revisión de documentos, donde las investigadoras escribirán en ella lo que observan y perciben a través de sus sentidos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

4.1.2. Inmersión total

En cuanto a la inmersión total, siguiendo a Hernández (2014) menciona que a diferencia de la inmersión inicial donde el investigador observa lo más pueda de una manera general, donde a medida que transcurre la investigación, se pasa a la inmersión total, la cual se centra en ciertos aspectos de interés, desde una forma holística, y que cada vez están más vinculados con el planteamiento del problema, y que esta al ser flexible puede ir modificándose.

Se encuentran en archivos digitales carpeta “Bitácora”.³

En cuanto al seguimiento del proceso de recolección de datos, el monitoreo realizado y las adaptaciones registradas en la bitácora dan cuenta que la investigación presenta dos dificultades: Primeramente, en cuanto al proceso de administración de los instrumentos, esta se modifica cambiándolo de presencial a online. Y la segunda dificultad, es el tiempo, donde las principales modificaciones hacen referencia a la prolongación de la producción de información y su respectiva tabulación, así también las fechas y modalidad de revisión de documento con profesor guía, por lo que se debió realizar una nueva **Carta Gantt**⁴ que da cuenta de estos cambios en los meses de marzo – julio del año 2020.

En cuanto a la muestra, planteados en el Capítulo III, se cumple con los criterios de selección para el estudio, que responden a los ejes estructurales, la representatividad y la saturación, todos ellos interconectados (Caparros, 2015). Asimismo, ésta también fue seleccionada bajo los criterios propuestos por Creswell, Hekter, Henderson y Miles y Huberman (citado en Hernández, 2014). Muestras diversas o de variación máxima, donde, además, tiene un diseño de casos múltiples el cual va a permitir “al investigador desarrollar y construir teoría, pudiendo a diferencia de otros diseños dentro de la investigación cualitativa, realizar recortes específicos de la realidad, para su abordaje” (Creswell citado en Kazez, 2009, p.6).

Por consiguiente, cabe mencionar que se realizó un seguimiento de casos, los cuales quedan conformados por un Estudiante que cursó la cátedra de Práctica de Persona y Familia; con su respectivo Tutor Institucional, el cual está inserto en un área y sector determinado, donde supervisó al estudiante en su proceso de práctica; Y Finalmente, el docente que impartió la cátedra de Práctica de Persona y Familia de dicho estudiante, en el año 2019. A continuación, en la tabla N°3 se presenta una síntesis de cada uno de los casos anteriormente mencionados.

Tabla n°4:

Muestra de los participantes con variación máxima.

	Estudiante	Tutor	Docente
Caso 1	Hombre Vespertino	Área de Adulto Mayor Sector Público Un año como tutor institucional vinculado a la UVM	Docente hora Tres años como docente de la cátedra de Práctica de Persona y Familia
Caso 2	Mujer Diurno	Área Familia Sector Privado Dos años como tutor institucional vinculado a la UVM	Docente hora Dos años como docente de la cátedra de Práctica de Persona y Familia

⁴ Se encuentra en archivos digitales carpeta “Carta Gantt”.

Caso 3	Mujer Diurno	Área Educación Sector Privado Un año como tutor institucional vinculado a la UVM	Docente planta Siete años como docente de la cátedra de Práctica de Persona y Familia
---------------	--------------	--	--

Fuente: Elaboración propia. Phillips, A. Y Silva, P. (2020).

En cuanto a las técnicas utilizadas en la aplicación del instrumento, se utilizará la entrevista semi estructurada como técnica, ésta se realizará de manera online durante los meses de marzo, abril y mayo del 2020, es decir tres meses para poder llevar a cabo la producción de información. Esto se realizó a través de diversas plataformas, entre ellas, Zoom, Video llamadas, Skype, etc., las cuales tuvieron un promedio aproximado de 35 minutos. Siguiendo a Díaz de Rada (2000) señala que la existencia de interacción entrevistador – entrevistado en “*Computer Assisted Personal Interviewing*”, mejora la recogida de datos al eliminar la «contaminación» de unas preguntas por otras, reducir los errores producidos por el comportamiento verbal del entrevistado e integrar el procesamiento de datos en la misma entrevista. Por lo que la producción de información se realiza a través de este sistema, donde siguiendo a Díaz de Rada (2000) “se ven notablemente mejorados por la aparición de nuevas tecnologías que permiten recoger una mayor cantidad de datos y transmitirlos rápidamente con un costo —en ocasiones— mucho menor” (p. 138). Todo esto tiene relación con el contexto en que se encuentra el país, con el fin de resguardar la salud e integridad tanto de los participantes como de las investigadoras.

Posteriormente, se realiza la transcripción de las entrevistas luego de la aplicación de cada instrumento. Así pues, se utiliza Microsoft Excel para conservar la producción de información obtenida, la cual, se almacena a través de códigos establecidos para cada una, con el fin de evitar la individualización de estas, resguardando los criterios de Singapur del uso responsable del almacenamiento de los datos.

En relación al plan de análisis de datos, mencionado en el capítulo N°3 en el punto 3.4.4, se utilizará el análisis de contenido de Cáceres (2003), donde en un primer momento se consideró realizarlo en el programa ATLAS TI. Sin embargo, debido a no contar con dicho programa se toma la decisión de realizarlo de manera manual, no obstante, cuyo método es el mismo, donde se segmentarán datos en unidades de análisis, luego se codifican los datos para construir teoría (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Por otro lado, en cuanto a los **criterios de rigor**, se utilizan los planteados en el Capítulo III: Marco Metodológico, donde se refiere a la dependencia, credibilidad, conformabilidad y transferencia, donde se concreta la aplicación de estos a través de lo siguiente:

- ✓ **Dependencia:** Las investigadoras realizan revisión de la categoría de análisis las cuales se encuentran presentadas en la Matriz de consistencia dando cuenta de una conexión

coherente. Además, este criterio se complementa con la realización de los juicios expertos ya que contribuye fiabilidad de la investigación.

- ✓ **Credibilidad:** Para captar el significado completo y profundo de la experiencia de los participantes es que se utiliza la grabación de audios de la entrevista, la cual se realiza a través de una entrevista semi estructurada.
- ✓ **Confirmabilidad:** Se disminuye los sesgos y tendencias del investigador, por un lado, por medio de la utilización de la bitácora y la prueba piloto.
- ✓ **Transferibilidad:** Se ve reflejado en el análisis de los datos, donde se realiza una descripción densa de los contextos y los sujetos de investigación, donde se consideran los elementos estructurales y por lo tanto son utilizables en contextos similares. Es por ello, que se logra la transferibilidad a través de la representatividad estructural y la saturación.

Lo anterior permite resguardar la calidad de la investigación “con que ha sido diseñada y desarrollada, y a la confianza que, como consecuencia de ello, podemos tener en la veracidad de los resultados conseguidos. En general la idea de calidad de la investigación se asocia por tanto a la credibilidad del trabajo desarrollado” (Cáceres y García, 2010, p.4).

Cabe señalar, que en la presenta investigación no se atienden intereses personales, ya que, al ser una investigación de carácter formativo, lo que se busca es contribuir a la formación disciplinar y profesional de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar.

En cuanto a la participante, únicamente un sujeto (docente) participa en la construcción del problema. Sin embargo, los otros participantes (docentes, tutores institucionales y estudiantes) solo participan en la producción de información, es decir, en la labor de entrevistado, siendo su participación instrumentalizada para poder recabar la información que las investigadoras necesitan, no obstante, se validarán con ellos los resultados obtenidos a través de una triangulación con el fin evitar una instrumentalización total.

Por otro lado, en cuanto a la percepción de los sujetos, en los docentes, se notan interesados en el tema, responden atentos a las preguntas realizadas. Por otro lado, los tutores institucionales entrevistados también se ven interesados y participativos en responder las preguntas realizadas, comprometidos con los estudiantes y sus instituciones. Finalmente, los estudiantes la mayoría se nota desinteresado en el tema, respondiendo las preguntas de forma rápida, lo que podría afectar en la complejidad, veracidad y profundidad de los hallazgos, por lo que se considera como un desacierto o una limitante dentro de la investigación. Sin embargo, las investigadoras toman los resguardos pertinentes para que no se vean afectadas las conclusiones.

Por otro lado, la siguiente reflexión se encuentra situada en la participación de los sujetos en el proceso de recolección y análisis. Se considera fundamental el aporte en la producción de

conocimiento llevado a cabo gracias a la información proporcionada por los participantes de la presente investigación. Es por ello, que se considera como uno de los aspectos más importantes de esta, ya que son personas, y es donde subyace la importancia del resguardo ético que se considera presente en todo momento. Por ende, a través de la producción de información proporcionada por ellos, se encontrarán hallazgos de la investigación, el cual es respaldado a través de la entrevista realizada, donde es información proporcionada de primera fuente, por lo que resulta esencial que las investigadoras logren interpretar a cabalidad lo que el sujeto intenta expresar.

Además, se torna relevante el impacto que causa la aplicación del instrumento en los participantes, ya que, si bien en este caso el concepto de reflexión en la Práctica de Persona y Familia se encuentra presente tanto en estudiantes como docentes, esta se aprecia como un consenso en reforzarlo y mejorarlo. Sin embargo, no existiría una medida concreta y eficaz de cómo realizarlo.

Por otra parte, resulta fundamental reflexionar desde una perspectiva crítica, según lo planteado por Jünger Habermas, donde siguiendo a Latorre (1992) “la perspectiva crítico-social hace referencia con el cambio educativo, este implica siempre la aparición de cuestiones críticas sobre la relación entre educación y sociedad”. Donde en el impacto que tiene para los sujetos el contexto socio histórico es relevante, considerando que es cambiante y resulta fundamental como futuros profesionales adaptarnos a el: *“Fue limitante los factores externos, en este caso hubo un estallido social debido a la situación país que se nos limitó mucho el proceso de practica por ende de reflexión, ya que nuestra acción era bien acotada y tuvieron que replantearse nuevamente para poder acomodarse a la contingencia” (Estudiante nº2).*

Finalmente, tal como señala el tutor institucional nº2 (2020) *“La reflexión es súper importante porque permite preguntarse y no obtener respuestas lineales o de causa o efecto, sino que ver e identificar cuáles son los distintos factores que pueden estar influyendo, y que finalmente la reflexión no es algo que se de en ciertos momentos si no que debe ser constante para que permitan justamente los cambios, sino solamente reproducimos y solo cumplimos metas”.* Donde es importante que el proceso reflexivo para el proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que la educación cumple un rol importante dado que es promotor de la transformación social, y así mismo, reflexionar sobre la transformación social ante la propia transformación se torna importante para el Trabajo Social crítico, ya que permite obtener nuevos matices y “oxigenar los intersticios disciplinares en la intervención actual” (Borja y Flotts, 2018, p.25).

4.2. El procedimiento de análisis de datos

En relación al análisis de datos, la presente investigación se basará en el método de análisis cualitativo de contenido planteado por Cáceres (2003) quien señala que actualmente “El análisis cualitativo de contenido se define a sí mismo dentro de este marco de trabajo como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus

contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio” (Mayring en Cáceres, 2003, p.56). Es por ello, que Cáceres (2003) plantea seis fases del análisis de contenido, basados en el modelo por pasos del desarrollo deductivo – inductivo del análisis de contenido propuesto por Mayring (2000). Esto permitirá aproximarse a la interpretación del contenido manifiesto y/o latente de los relatos.

Para poder realizar el procedimiento del análisis de datos, Cáceres (2003) señala que antes de empezar a trabajar con él contenido, es necesario definir una postura teórica, disciplinar o profesional sobre el mismo, es decir, realizar una **selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación**, en este sentido, tiene una postura teórica basada en el modelo de reflexión de Donald Schön y con una epistemología crítica propuesta por Habermas.

Luego menciona una fase de **pre-análisis**, la cual comienza por un lado, con las transcripciones de las entrevistas realizadas a los participantes y por otro, con leer los documentos que son la modalidad de la Práctica de Persona y Familia y los informes realizados por los estudiantes, identificando en ellos indicadores representativos de los temas, el cual se encuentran en el corpus del relato, lo que [...] -indicarán- la presencia de aquello que se busca dentro de las materias analizadas, dando lugar a la selección de las unidades de análisis más pertinentes” (Cáceres, 2003). Donde los objetivos de la investigación serán la guía de trabajo.

En cuanto a la fase de **definición de la unidad de análisis**, esta corresponde a “trozos de contenido sobre los cuales comenzaremos a elaborar los análisis, a procesar, pero ajustándolo a los requerimientos de quien [requiere] dicha información” (Ibíd.). Donde posteriormente se categoriza y relacionan para establecer inferencias sobre ellos. Se identifica la base gramatical aplicadas a las entrevistas realizadas como a los documentos revisados, la cual son expresiones propias del relato o texto, es decir, lo mencionan explícitamente de forma verbal o escrita. Y la base no gramatical, corresponde “propiedades independientes -como el espacio, la cantidad, o el tiempo- que permiten separar material para análisis” (Cáceres, 2003, p.). Donde, esta definición de la unidad de análisis va a depender del interés que tengan las investigadoras, donde la base gramatical se torna relevante, donde subrayan los párrafos más importantes que dan respuesta al objetivo, por lo tanto, se realiza un análisis por párrafos.

Para el **establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación**, esto con el fin de dar validez y confiabilidad a los resultados de investigación. Para poder realizar la codificación, en un primer momento, se establecen criterios de inclusión-exclusión del material clasificado. En este contexto, las investigadoras “revisan las unidades de análisis preguntándose cuál es el tema, aspecto o significado que ellas encierran” (Ibíd.) Es decir, realizan una codificación abierta a través de la selección de palabras claves encontradas tanto en el texto como el relato, basándose en conceptos teóricos empíricos, por tanto siguiendo a Cáceres (2003) “Los códigos resumen el conjunto de datos reunidos en una clase, o al menos eso es lo que se espera, por tanto, (...) los códigos “etiquetan” los segmentos, agregando información al texto a través de un proceso que

abstrae las características del contenido agrupado y la sintetiza en un solo concepto o símbolo” (p. 64). Por lo que el tipo de código que se utiliza es descriptivo, ya que se identifican características generales de los segmentos, para un posterior desarrollo de categorías.

El **desarrollo de categorías**, siguiendo a Cáceres (2003) “Representan el momento en el cual se agrupa o vincula la información incorporando la perspectiva crítica en el estudio y por consiguiente, el paso primordial para establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas” (Ibíd.). Esto se realiza con el fin de que los códigos son analizados y organizados con el propósito de ir extrayendo las ideas centrales, por lo que se desarrolla una conexión entre categoría y conceptos. Asimismo, estas orientarán el análisis guiando a las investigadoras, donde van a emerger perspectivas teóricas las cuales orientan la investigación, por lo que es un proceso que se revisa de manera constante y sistemática.

Finalmente, la **integración final de los hallazgos**, la cual se traduce en una matriz de análisis de cada uno de los casos, que se encuentra en el **Anexo N°6**.

Por consiguiente, se presenta una tabla resumen del análisis de contenido basado en Cáceres (2003) donde se desarrollan las categorías, subcategorías, las reglas y los códigos.

Tabla n°5:

Resumen de Análisis de Contenido basado en Cáceres (2003).

Categoría	Sub categoría	Reglas	Códigos
Dimensiones de la Práctica Reflexiva Schön (1998)	Conocimiento en la acción	Se entiende como el Bagaje teórico, práctico y vivencial que orienta casi espontáneamente toda acción humana.	Reflexión, proceso, alternativas, casos y equipo.
	Reflexión en y durante la acción	Corresponde al pensamiento por el individuo mientras actúa in situ.	In situ y a priori - posteriori
	Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción	Análisis realizado a posteriori respecto a la acción, permitiendo su cuestionamiento y redefinición.	Evaluación de objetivos, intervención directa y contraparte

Enseñanza – aprendizaje Ivaldi de Flores (2002)	Temporo – espacial	Apunta a dos aspectos de naturaleza física: tiempo y espacio.	Aporte temporal, limitantes espaciales, limitantes temporales, aporte espacial, docente, estudiantes, tiempo – espacio y factores externos
	Psico- Social	Se ocupa de la dinámica producida por las personas que interactúan en la situación enseñanza – aprendizaje.	Estudiante- estudiante, estudiante- docente, relación y Tiempos
	Didáctica	Se entiende como la situación educativa misma, incluye objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones.	Metodología, evaluación, pedagogos y preguntas
Intervención practica racional Schön (1998)	Razón practica	Esta debe ser intencionada, consciente y fundada en el proceso.	Autonomía, persuadir al usuario, valor, metodología, desafío, perspectiva, transformación social, rol, femémonos sociales, estrategias, contactos, capacidad reflexiva y espacio profesional.

Fuente: Elaboración propia. Phillips, A. Y Silva, P. (2020).

4.3. Análisis de resultados

Para los resultados de la presente investigación que corresponde a una metodología cualitativa, se utilizó el análisis de contenido propuesto por Cáceres (2003) con el fin de desarrollar los objetivos de la investigación. Los objetivos se sustentan en base al marco teórico desarrollado en el Capítulo II, con el modelo de Reflexión de Donald Schön (1998).

En este apartado, se busca descubrir los hallazgos del proceso de investigación, describiendo e interpretando en base a los objetivos propuestos, con el fin de develar la manifestación de la reflexión en la acción en el proceso de enseñanza – aprendizaje y cómo estas aportan a una intervención práctica racional de los estudiantes de la Práctica de Persona y Familia de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar.

Por otro lado, se realizará un análisis de resultados que se dividirá en análisis por casos, donde tiene relación con el diseño de casos múltiples, el cual corresponde a los estudiantes,

docentes y tutores institucionales. Y el análisis transversal que permitirá obtener una combinación de distintas perspectivas.

4.3.1 Análisis de resultados por casos

4.3.1.1 Caso n°1

El caso n°1 queda conformado por estudiante hombre en jornada vespertino, quien realizó su cátedra de la Práctica de Persona y Familia, año 2019.

Donde su docente quien dictó la cátedra es contratada por hora; la cual tiene 3 años de experiencia impartiendo la cátedra de Práctica de Persona y Familia.

En cuanto al tutor institucional del estudiante, tiene vinculación como tutor de la UVM hace un año, donde trabaja en el área del Adulto Mayor, en el sector público.

4.3.3.3.1. Dimensiones de la Práctica Reflexiva de Schön (1998)

Se establece solo una categoría el cual corresponde a las dimensiones de la Práctica Reflexiva de Schön (1998), “el profesional ... reflexiona sobre el fenómeno que tiene delante, y sobre las comprensiones iniciales que han estado implícitas en su conducta” (Schön, 1998, p.72), donde siguiendo a Schön (1992) la práctica reflexiva, sus principales rasgos tienen que ver con el aprender haciendo, la tutorización antes que la enseñanza, y el diálogo entre el tutor y el estudiante sobre la mutua reflexión en la acción. Por consiguiente, se desprenden tres subcategorías, las cuales se conforman de los siguientes códigos:

I. Subcategoría: Conocimiento en la acción

“El conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente y además funciona, produciendo los resultados esperados en tanto en cuanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como normal” (Schön, 1998, p.38).

a) Reflexión

Dentro del relato, se manifiesta su conocimiento, el cual es formulado sin una reflexión *a priori*, por lo que hace que la reflexión para el estudiante sea un proceso donde en un primer momento analiza, luego comprende para finalmente poder actuar de cierta forma, con el fin de poder guiar a otras personas y que ésta sea consciente de su actuar.

“Es ponerse a analizar con atención sobre alguna contingencia, fenómeno o problema, para comprenderlos y poder actuar de una forma correcta u orientar para que otra persona actúe con razonamiento” (Estudiante n°1).

b) Proceso

Se evidencia que la reflexión se realiza desde la ética profesional, sin embargo, no incluye teorías aprendidas en la cátedra que orienten su actuar en Trabajo Social, es por ello, que no existiría conocimiento teórico en esta dimensión.

“Se reflexiona sobre cómo actuar en el trabajo social de caso, sobre un proceso que esté viviendo un individuo, como orientar para que la persona salga del estado de crisis en todo su ámbito, desde la ética profesional” (Estudiante nº1)

II. Subcategoría: Reflexión en y durante la acción

Corresponde al pensamiento producido por el individuo mientras actúa in situ, con limitantes temporo espaciales que esto implica.

a) Reflexionando

El estudiante hace referencia a que reflexiona durante el momento de su intervención sobre sus técnicas y metodologías adecuados, sin embargo, no manifiesta limitantes temporo espaciales.

“Si, durante el desarrollo de una intervención se va reflexionando si las técnicas o metodologías utilizadas son la adecuadas para cumplir los objetivos de la intervención y estas se cumpla con eficacia y en forma eficaz” (Estudiante nº1).

III. Subcategoría: Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción

La reflexión en su interacción con la situación, se elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esa reflexión (Schön, 1998).

a) Evaluación de objetivos

Se observa que se realiza una reflexión posterior a su intervención, sin embargo, esta solo se centra en llevar a cabo el proceso de intervención de manera exitosa. No realiza una reflexión de forma holística, sino que más bien superficial, enfocada solo en el proceso y en los resultados, dejando de lado otras problemáticas sociales.

“Si, evaluando si se cumplieron los objetivos, si fue pertinente la forma de la intervención sea esta en casos o grupos, cuáles fueron las fortalezas y debilidades” (Estudiante nº1).

4.3.3.3.2. Dimensiones de Enseñanza – aprendizaje de Ivaldi de Flores (2002)

Se establece sólo una categoría teórica, referida a la Enseñanza – aprendizaje por Ivaldi de Flores (2002) quien plantea que las dimensiones en el proceso de enseñanza – aprendizaje como una visión dialéctica, ya que centra al estudiante como un actor importante en el proceso educativo. Por tanto, se desprenden tres subcategorías, las cuales se conforman por lo siguientes códigos:

I. Subcategoría: Dimensión temporo – espacial

La dimensión temporo – espacial apunta a dos aspectos de naturaleza física en la situación de enseñanza – aprendizaje que son: el tiempo (horario, calendario, organización del tiempo) y el espacio (el lugar, ambiente, salones, biblioteca, comedor, laboratorios, etc.) (Ivaldi de Flores, 2002).

a) Aporte temporal

Se interpreta que el calendario de jornada vespertina, contribuye de manera positiva al proceso de enseñanza y aprendizaje, donde considera que este calendario se ajusta para poder obtener una reflexión profunda de los procesos académicos, siguiendo a Ivaldi de Flores (2002) un calendario académico se adapta a las necesidades de los estudiantes favorece el proceso de enseñanza – aprendizaje.

“El calendario académico por ser en mi caso jornada vespertina, hace hacer una reflexión más profunda para poder lograr los objetivos académicos establecidos, buscando las técnicas de estudios más adecuadas para el aprendizaje esperado” (Estudiante nº1)

b) Limitantes temporales

Al ser jornada vespertina, el horario no favorece, porque se realizan otras actividades previas como trabajar y viajar, lo que produce un agotamiento físico. También se relaciona con organización del tiempo, ya que como señala Ivaldi de Flores (2002) si los tiempos no se organizan de una manera adecuada se dificulta llevar a cabo distintas tareas de manera efectiva.

“Lo que limita en parte la reflexión constante es el horario de clases vespertina por tener triple carga trabajar, viajar y estudiar” (Estudiante nº1).

Por otro lado, se hace referencia a que el horario de cierre de las dependencias para el trabajo autónomo tampoco contribuye a un proceso reflexivo de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes en jornada vespertina, donde el espacio físico como la biblioteca y laboratorios de computadores no se encuentran disponibles al finalizar sus clases. Por lo que añade que el espacio físico no se adecua para las necesidades de los estos.

“El horario de cierre de las dependencias para el trabajo autónomo. Además, el espacio físico de las infraestructuras” (Estudiante nº1).

c) Limitantes espaciales

El estudiante se refiere específicamente a al espacio de la biblioteca, donde el espacio no favorece de manera adecuada al proceso reflexivo del estudiante, esto debido al horario de funcionamiento de la biblioteca, ya que al ser jornada vespertina no existe la posibilidad de acceder a ella después de clases. Siguiendo a Ivaldi de Flores (2002) contar con el espacio físico adecuado entre ellos la biblioteca, contribuye a un proceso de enseñanza – aprendizaje efectivo.

“El tema de infraestructura influye en el proceso de reflexión, por no tener disponibilidad continua (sala de estudio en biblioteca).” (Estudiante nº1).

d) Tiempo – espacio

El docente encuentra apropiado los espacios físicos, por lo que estudiantes debiesen aprovechar los espacios de la universidad de manera eficiente. Además, el docente nº1 realiza una relación entre el tiempo y metodología, haciendo referencia a una metodología más reflexiva, que solo centrarse a entregar contenido para poder incentivar los procesos reflexivos.

“Yo veo que está bien en general los espacios lo que pasa es que hay que optimizar esos espacios y los tiempos, porque muchas veces uno puede destinar mucho tiempo a la materia, pero también tiene que ver con el cómo se hace la clase, tratando ojalá pudiese ser lo más dialogada posible y ahí se incentivan los procesos reflexivos analíticos” (Docente nº1).

II. Subcategoría: Dimensión psico – social

Ivaldi de Flores (2002) señala que la dimensión psico – social, es aquella que se ocupa de la dinámica producida por las personas que interactúan en la situación enseñanza – aprendizaje, es decir, el educador y el estudiante, la relación entre profesor y los alumnos, los alumnos entre sí se comparte motivaciones, propósitos y experiencias”.

a) Estudiante – estudiante

El estudiante estima de forma positiva la interacción entre ellos, ya que estos comparten pensamientos y conocimientos que tienen, valorando el intercambio de opiniones en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

“La interacción de compañeros es esencial para poder reflexionar porque al conocer otras opiniones o interpretaciones de algún tema académico, ayuda a comprender de mejor forma al intercambiar opiniones” (Estudiante nº1).

Asimismo, el docente valora interacción entre estudiantes, ya que estos se encuentran experimentando un proceso paralelo, donde el intercambio de opiniones y experiencias podrían favorecer mutuamente entre estudiantes a su proceso reflexivo. Además, el docente considera que el estudiante es el centro de su propio proceso de aprendizaje, por lo que es relevante que compartan entre ellos.

“La interacción en los estudiantes claro que influye mucho porque ustedes son protagonistas del trabajo que están haciendo en las practicas entonces es muy importante que intercambien experiencias ya, y que también puedan de alguna manera complementar los conocimientos que están obteniendo desde las mismas prácticas” (Docente nº1).

b) Estudiante – docente

Se valora de manera positiva la interacción estudiante – docente, ya que el docente se considera experimentado en el ámbito laboral, donde comparte conocimientos que contribuyen a la formación profesional de los estudiantes.

“Es una herramienta importante porque nos aporta a la formación profesional por sus experiencias en el ámbito laboral del área social y académico” (Estudiante n°1).

El docente considera que influye la relación entre estudiante y docente, sin embargo, manifiesta que como docentes poseen la responsabilidad de contribuir a los estudiantes a que fomenten su pensamiento reflexivo, es decir, los docentes tienen que estimular a los estudiantes a que reflexionen.

“Influye directamente, pero hay esta la tarea también nuestra y una responsabilidad importante que tenemos como docentes de como de alguna manera incentivar este pensamiento más reflexivo más crítico en los alumnos ya, apoyarlos, motivarlos en ese ejercicio reflexivo” (Docente n°1).

c) Relación

Se valora la interrelación ya que, al estar insertos en una sociedad se torna fundamental establecer vínculos para ampliar al saber profesional y disciplinar, y en base a ello reflexionar, ya que la dinámica producida por las personas que interactúan en la situación de enseñanza – aprendizaje contribuye de manera positiva a procesos reflexivos (Ivaldi de Flores, 2002).

“Es importante la interrelación debido que estamos formándonos con la base que deberemos interactuar con la sociedad y esto nos ayuda a formarnos como profesionales con capacidad de interrelacionarse y ser reflexivo” (Estudiante n°1).

III. Subcategoría: Dimensión didáctica

La dimensión didáctica, está compuesta por la situación educativa misma, que incluye los objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones (Ivaldi de Flores, 2002).

a) Metodología

El estudiante valora la metodología, sin embargo, no se refiere a la metodología de la cátedra de la Práctica de Persona y Familia, sino mas bien habla en general. Por otro lado, se interpreta que la manera de entregar contenidos metodológicos influirá en el proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que a través esta será la manera en que se va entregará el contenido y por consiguiente poder interiorizarlo y aplicarlo. Por otro lado, le da importancia a que el comprender los contenidos como lo enseña el docente para aplicarlo en de la misma manera y sea calificado en forma positiva. Debido a lo anterior, es que se puede interpretar que el estudiante solo se centraría en el resultado más que en el proceso mismo de enseñanza – aprendizaje.

“Según la metodología que se aplique para entregar una asignatura, es importante para poder aprender y comprender para poder después aplicar de forma positiva y de lo que se espera en el proceso de aprendizaje como estudiantes” (Estudiante nº1).

El docente le otorga valor a la metodología, asignándole una importancia, donde esta debiese causar un impacto en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes, es decir, que los docentes tienen que generar un impacto a los estudiantes a través de la metodología que este utiliza.

“Se entiende que toda metodología tiene un impacto y debiese tenerlo especialmente la metodología de enseñanza- aprendizaje que llevan adelante los docentes” (Docente nº1).

b) Evaluación

El estudiante considera que las evaluaciones (notas) contribuyen a la superación del propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, considera que tiene un mayor valor la retroalimentación para realizar una reflexión académica consciente en el proceso de enseñanza – aprendizaje, la que se espera realizar al ser profesional.

“En la parte de evaluación (notas) influye para ir superando el aprendizaje, pero para mí la parte de la retroalimentación es lo mejor para en el proceso de reflexión académica y como futuros profesionales” (Estudiante nº1).

c) Pedagogos

El docente le atribuye un valor fundamental a la pedagogía, considerando que ésta le aporta herramientas importantes y positivas para contribuir a un mejor proceso de enseñanza – aprendizaje. Además, se interpreta que hay docentes que no tienen una especialización pedagógica, por lo que carecen de herramientas metodológicas para facilitar y contribuir el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes.

“Varios de nosotros no somos profesores pedagogos, en mi caso si en algún momento me pareció importante, vi la necesidad de hacer un proceso de especialización en pedagogía de la educación superior porque es una herramienta incentivar el aprendizaje” (Docente nº1).

4.3.3.3.3. Intervención Práctica Racional de Schön (1998)

Se establece solo una categoría el cual corresponde a la Intervención Práctica Racional de Schön (1998), donde el autor señala que los “tres componentes del pensamiento práctico no deben ser entendidos como elementos independientes entre sí, sino que, bien al contrario, se necesitan mutuamente para garantizar una intervención práctica racional” (Schön, 1998). Por lo tanto, se desprende solo una subcategoría la cual se conforma con los siguientes códigos:

I. Razón Práctica

Los saberes racionales no bastan para hacer frente a la complejidad y a la diversidad de situaciones educativas, es por este motivo que la principal apuesta consiste en procurar la razón práctica, es decir, el conocimiento experiencial basado en el diálogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción (Domingo, 2013).

a) Autonomía

El tutor institucional, considera importante el proceso autónomo de aprendizaje del estudiante en práctica, el cual a través de lo evidenciado va enriqueciendo su propio proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir, el tutor institucional considera que el estudiante debe saber tomar sus propias decisiones para desarrollar habilidades que necesitará como futuro profesional. Sin embargo, solo se le atribuye al proceso autónomo, quedándose solo en un diálogo con lo real y no integrando la reflexión en la acción y sobre la acción.

“Los alumnos a medida que van avanzando en su práctica al reflexionar sobre aquellos puntos a tratar o casos a tratar facilita su desarrollo como futuro profesional, su autonomía en las acciones y también en la toma de decisiones con respecto a cosas a intervenir como también problemáticas y también de forma personal” (Tutor institucional nº1).

b) Persuadir al usuario

El tutor considera que el estudiante de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, debe llegar a ser un aporte a la institución, el cual debe venir pre dispuesto a realizar intervenciones reflexivas en torno a su quehacer profesional. Además, el tutor institucional evidencia la reflexión, mediante las intervenciones realizadas por el estudiante en práctica, siendo aquellas que tengan como resultado soluciones a las problemáticas presentadas en cada caso intervenido, sin embargo el tutor institucional no señala si el estudiante lleva a cabo al proceso de reflexión de forma consciente y racional.

“El estudiante de Trabajo Social está condicionado a aportar profesionalmente a quien intervine, también lo anterior podemos deducirlo en aplicar en diferentes dimensiones como Trabajador Social, ya sea en individuos, familia, grupos pequeños, etc. esto permitirá al alumno o futuro profesional clasificar también, indagar, apoyar, así mismo informar e influir o persuadir al usuario o intervenido a solucionar de acuerdo a alguna forma la problemática que presenta” (Tutor institucional nº1).

c) Transformación Social

El tutor le otorga un valor positivo a la reflexión, haciendo referencia que esta contribuye a crecer tanto a nivel personal como profesionalmente. Además, señala que esta reflexión debería ser un aporte hacia otro individuo, por lo que se puede deducir que debería repercutir en algún ámbito en el usuario.

“El solo hecho de considerar y valorar la reflexión u aporte de otro individuo, permite crecer de forma personal, no solo en lo profesional y si no también como estudiante” (Tutor institucional n°1).

Cuadro n°1: Síntesis de análisis del caso n°1.

Síntesis:

En cuanto a las dimensiones de la práctica de Schön, el estudiante presenta un mayor desarrollo en la subcategoría del Conocimiento en la Acción.

Por otro lado, se da cuenta que la enseñanza – aprendizaje para la reflexión en jornada vespertina, en cuanto al calendario académico es el adecuado. Sin embargo, el horario dificulta el proceso reflexivo donde, además este limita el acceso a espacios de estudio de la universidad. Por otra parte, se valora las interrelaciones que se dan en el ámbito académico tanto estudiante – estudiante como estudiante – docente. Además, el estudiante considera que la metodología influye en los procesos de enseñanza – aprendizaje, donde se destaca la retroalimentación para poder realizar una reflexión adecuada.

En docente considera que el estudiante es el centro de su propio proceso de aprendizaje donde es importante que entre ellos realicen intercambios de experiencias y reflexiones para un mejor proceso reflexivo individual, además señala que los docentes tienen una mayor responsabilidad en incentivar este proceso reflexivo. En cuanto a la metodología el docente considera que es importante ya que debería causar un impacto en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, considera que es relevante que el docente tenga herramientas pedagógicas las que contribuyen a mejorar el proceso.

El tutor valora la reflexión de parte de los estudiantes, donde no se base solamente en lo teórico, sino que en lo evidenciado y en el aprendizaje autónomo para poder reflexionar y tomar buenas decisiones a nivel profesional contribuyendo a mejorar situaciones de los sujetos.

El caso n°2 queda conformado por un estudiante mujer en jornada diurna, quien realizó su cátedra de la Práctica de Persona y Familia, año 2019.

Donde su docente quien dictó la cátedra es contratada por hora; la cual tiene 2 años de experiencia impartiendo la cátedra de Práctica de Persona y Familia.

En cuanto al tutor institucional del estudiante, tiene vinculación como tutor de la UVM hace 2 años, donde trabaja en el área de Familia, en el sector privado.

4.3.3.2. Caso n°2

4.3.1.1.1 Dimensiones de la Práctica Reflexiva de Schön (1998)

Se establece una categoría, la corresponde a las dimensiones de la Práctica Reflexiva de Schön (1998), donde se desprenden tres subcategorías, las cuales se conforman de los siguientes códigos:

I. Subcategoría: Conocimiento en la acción

“El conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente y además funciona, produciendo los resultados esperados en tanto en cuanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como normal” (Schön, 1998, p.38).

a) Reflexión

Se interpreta que, la reflexión es concebida como el pensar o analizar intencionado, el cual tiene un propósito determinado.

“Yo veo como pensar o analizar sobre algo o una situación en específico con un fin, que puede ser encontrar alguna respuesta o un significado” (Estudiante n°2).

b) Alternativas

El estudiante señala que reflexiona cada vez que realiza una intervención, donde busca las alternativas que se ajuste en cada caso, por lo que se detendría a reflexionar por cada intervención que realice, siguiendo a Schön (1998) la reflexión se produciría realizando dentro de los límites de cada intervención.

“Reflexiono cada intervención que hago, y como debo hacerlo, buscando las medidas o las alternativas que pueden ser más eficientes” (Estudiante n°2).

II. Subcategoría: Reflexión en y durante la acción

a) In situ

Es posible interpretar que el estudiante concibe de manera positiva el reflexionar durante un proceso, ya que considera las respuestas obtenidas a través de esta reflexión como un conductor.

“Si voy reflexionando debido a la respuesta de la acción o intervención todo lo que hago en si tiene una respuesta sea negativa o positiva y eso me va ir guiando a lo siguiente” (Estudiante n°2).

III. Subcategoría: Reflexión en la acción y sobre la reflexión en la acción

a) Intervención directa

El estudiante señala que no reflexionaría en cada una de las intervenciones, sino que solamente reflexionaría cuando se encuentra en una intervención directa, es decir, cara a cara con el usuario. Por consiguiente, el estudiante separa los tres componentes, por lo

que se contradice con Schön (1998) donde señala que los tres componentes del pensamiento práctico no deben ser entendidos como elementos independientes entre sí.

“Si, pero no en cada una de las intervenciones ya que no siempre deben ser directas con el usuario” (Estudiante nº2).

4.3.1.1.2 Dimensiones de Enseñanza – Aprendizaje Ivaldi de Flores (2002)

Por consiguiente, se establece una categoría teórica la cual es la Enseñanza – aprendizaje de Ivaldi de Flores (2002). Por tanto, se desprenden tres subcategorías, las cuales se conforman con los siguientes códigos:

I. Subcategoría: Dimensión temporo – espacial

a) Factores externos

El estudiante señala que el proceso de práctica se vio limitada debido a factores externos a la universidad, por ende, también influyó en su proceso de reflexión, además señala que la acción que realizaría ya es acotada, por lo que se infiere que falta tiempo es acotado para poder realizar una intervención de manera óptima.

“Fue limitante los factores externos, en este caso hubo un estallido social debido a la situación país que se nos limitó mucho el proceso de practica por ende de reflexión, ya que nuestra acción era bien acotada y tuvieron que replantearse nuevamente para poder acomodarse a la contingencia” (Estudiante nº2).

b) Aporte temporal

En cuanto al horario, el estudiante señala que es adecuado, ya que donde realizó la práctica se le facilita el uso de computadores siendo exclusivos para los estudiantes en prácticas de Trabajo Social. Además, señala que al ser un grupo pequeño el horario se torna cómodo para no toparse con otros estudiantes para que se pudiese dar una reflexión adecuada.

“En el caso mío estuve en el centro de practica de la u, la verdad es que teníamos horarios para laboratorio en este caso trabajo en los computadores y era exclusivo para trabajo social y éramos poquitos entonces si es que también nos topábamos con horarios, porque no teníamos los mismos se daba el ambiente” (Estudiante nº2).

c) Procesos académicos

Se interpreta que El docente considera que no existe una relación significativa entre la reflexión y el espacio físico. Si no más bien hace alusión a que la flexión se relaciona de manera directa con los procesos académicos.

“Yo creo que no tiene mucho que ver el espacio físico para ser honesta yo creo que tiene que ver más como se están llevando a cabo los procesos académicos como quizás los

misimos profesores están entendiendo lo que es la reflexión o la importancia de digamos facilitar la reflexión” (Docente nº2).

II. Subcategoría: Dimensión psico – social

a) Estudiante – estudiante

El estudiante considera importante obtener distintas perspectivas para generar una mayor capacidad de reflexión, donde se ocupa de la dinámica producida entre las personas que interactúan en la situación de enseñanza – aprendizaje, compartiendo experiencias, motivaciones y propósitos (Ivaldi de Flores, 2002).

“Influye si hay un compromiso para abordar la reflexión por ejemplo dándose las instancias para ella como era el caso de nosotros, teníamos bilaterales que eran cada cierto tiempo que eran conversaciones que teníamos con la profesora guía del estado y el avance de los casos entonces eso igual ayudaba harto” (Estudiante nº2).

El docente le otorga gran importancia a la relación establecidas entre estudiante - estudiante, basado en que concibe que esta es la forma en que se origina el pensamiento reflexivo en aula de clases, además se indica que un buen docente debería promoverlo.

“Es muy importante de hecho así es como surge el pensamiento reflexivo en un aula universitaria, el hacer preguntas el hacer comentarios de hecho un buen profesor debiese promover el cuestionamiento de lo que se está hablando, comentarios constantes promover digamos eso espacio para que como clase se llegue a ese proceso reflexivo, es muy importante” (Docente nº2).

b) Estudiante – docente

Para el estudiante el docente se torna relevante para el proceso de enseñanza - aprendizaje, donde el docente es el profesional y es quien debe guiar el proceso de los estudiantes. Por otro lado, señala que el estudiante con el profesor debe tener una relación estrecha, es decir, cercana para influya positivamente en el proceso de reflexión, además, que el docente realice una retroalimentación del proceso.

“Aporta ya que nosotros nos estamos formando para ser profesionales y necesitamos la guía de una persona con experiencia que serie el profesor y al tener una estrecha relación en ese sentido aporta considerablemente para saber cómo vamos en el proceso” (Estudiante nº2).

Asimismo, el docente añade que la interacción entre estudiantes – docentes es fundamental en el proceso reflexivo, siendo incluso más importante que la interacción estudiante – estudiante.

“Para mi es mas importante la interacción entre estudiantes y profesores para que se de un proceso reflexivo y secundario en los estudiantes entre ellos” (Docente nº2).

c) Relación

El docente considera que un docente reflexivo no necesariamente va a generar un estudiante reflexivo, ya que influyen diferentes factores. Sin embargo, se interpreta va a favorecer la práctica reflexiva del estudiante aquel docente que incentive la reflexión en ellos.

“Yo creo que tiene relación, no sé si una relación lineal o tan causal como si es el profesor reflexivo el estudiante también lo va a ser porque, tiene que ver con múltiples factores, pero si creo que un docente que lleva a su clase o a su asignatura a los estudiantes a reflexionar va a siempre favorecer” (Docente nº2).

III. Subcategoría: Dimensión didáctica

a) Metodología

La estudiante señala que debe existir un compromiso del docente que incentive el proceso de reflexión de los estudiantes. Además, señala que su docente realizaba bilaterales, la cual es una instancia donde junto con el docente guían la reflexión del estudiante.

“Influye si hay un compromiso para abordar la reflexión, por ejemplo, dándose las instancias para ella como era el caso de nosotros, teníamos bilaterales que eran cada cierto tiempo que eran conversaciones que teníamos con la profesora guía del estado y el avance de los casos entonces eso igual ayudaba harto” (Estudiante nº2).

El docente señala que la metodología de enseñanzas demasiado rígida no fomenta procesos reflexivos del estudiante, sino más contribuye a la memorización del contenido. Sin embargo, señala que a veces se torna necesario esta memorización dependiendo del contenido que se aborde, por lo tanto, el docente considera relevante la metodología que se utilice a la hora del proceso de enseñanza – aprendizaje.

“Un profesor que tiene una metodología de enseñanza demasiado estructurado basada en pregunta respuesta no va a promover la reflexión, sin embargo, un profesor que no está... lo más importante no es saber si un estudiante se memorizo que tipología de familia es, pero el profesor si es capaz de llevar a la reflexión de como quizás la tipología de familia, el encasillar a la familias afecta digamos al funcionamiento y la evaluación familiar va a tener resultados muy distintos entonces para mí la metodología que ocupa es muy importante” (Docente nº2).

b) Evaluación

El estudiante señala que existe una evaluación donde hacen reflexionar a los estudiantes en torno a su intervención, además, señala que le exigen realizar reflexiones, por lo que se infiere que, si no le exigiesen en la evaluación realizar una reflexión, ellos no reflexionarían.

“Existió una evaluación específica para la reflexión que era un informe final, que era el final donde te exigían mostrar tus reflexiones frente a los casos como para igual tener un aprendizaje más concreto” (Estudiante nº2).

El docente considera que las evaluaciones que están estructuradas en preguntas y respuestas no fomentan el proceso reflexivo del estudiante, por lo que señala que los ensayos y preguntas cortas donde el estudiante tenga que desarrollarlas si fomentaría esta práctica reflexiva.

“Creo que depende si estamos solicitando pruebas donde una vez más les digo donde solo se solicita respuesta y pregunta, memorice las etapas de la familia, hablo de la familia porque justamente es la asignatura que estoy haciendo ahora, si yo pido solamente aquello no estoy promoviendo la reflexión verdad cuando solicitamos ensayos, los ensayos esa es una manera de facilitar de que los estudiantes reflexionen e integren la información. Se pueden solicitar ensayos o preguntas cortas donde el estudiante tenga que desarrollar una respuesta, no solamente marcar uno dos y contestar desde la memoria como he dicho” (Docente nº2).

4.3.1.1.3 Intervención Práctica Racional de Schön (1998)

Se establece solo una categoría, la que corresponde a la Intervención Práctica Racional de Schön (1998), el cual se desprenden solo una subcategoría que tiene los siguientes códigos:

I. Razón Práctica

a) Metodología

El tutor institucional señala que no existe claridad respecto a si el modelo de aprendizaje basado en el aprendizaje de proyectos se puede aplicar para fomentar una metodología que incentive procesos reflexivos en los estudiantes.

“La práctica se basa en el aprendizaje de proyectos que se basaban en servicios pero que no se si son tan coherentes con incentivar procesos reflexivos o no hemos hecho esa traducción de cómo llevar este aprendizaje basado en proyecto y servicios a una metodología clara de cómo incentivar estos procesos” (Tutor institucional nº2).

b) Desafío

El tutor institucional considera relevante que exista un acuerdo entre tutor institucional y estudiante en práctica, por, qué se va a entender por proceso reflexivo, ya que señala que según su experiencia no existe un acuerdo previo, por lo que tanto estudiante como tutores les dan relevancia a cosas distintas. Es decir, se interpreta que existe un desafío en cuanto a que estudiantes como docentes de la práctica de persona y familia entiendan el proceso reflexivo bajo parámetros similares. Haciendo alusión a que, si no existe concordancia en este significado, ambas partes no logran entenderse.

“Creo que el desafío también está en un acuerdo que entendemos por proceso reflexivo y que entienden los estudiantes, porque nosotros entendemos unas cosas, pero los

estudiantes otra totalmente distinta y eso después se traduce en la evaluación” (Tutor institucional nº2).

c) Perspectiva

Se atribuye un valor positivo a la participación de los estudiantes en práctica, debido a que este permite aportar a la institución nuevas perspectivas que anteriormente no tenían contempladas.

“Yo creo que es fundamental para las instituciones porque yo creo que los estudiantes en práctica permiten pensar a las instituciones desde otro lugar, porque es un estudiante que viene a preguntar cosas que internamente no se preguntan, en cambio desde la curiosidad de la pregunta pueden aportar y ahí yo creo que desde el ser es fundamental ese proceso” (Tutor institucional nº2).

d) Transformación Social

El tutor institucional considera que es relevante que el estudiante realice una práctica reflexiva, donde le permitirá al estudiante ser más crítico en las distintas acciones que esté realizando. Señala que el estudiante no debe ser ejecutor o productor, sino que la reflexión le va a permitir preguntarse, y realizar cambios conscientes y racionales.

“La reflexión es súper importante porque permite preguntarse y no obtener respuestas lineales o de causa o efecto, sino que ver e identificar cuáles son los distintos factores que pueden estar influyendo, y que finalmente la reflexión no es algo que se de en ciertos momentos si no que debe ser constante para que permitan justamente los cambios, sino solamente reproducimos y solo cumplimos metas” (Tutor institucional nº2).

e) Rol

El tutor institucional señala que el profesional tiene un rol fundamental en la reflexión de los estudiantes, donde éste tiene que promover constantemente al estudiante a reflexionar sobre el contenido revisado en la Universidad, es decir, que el estudiante tiene que ser capaz de relacionar el contenido revisado en clases y llevarlo a cabo en la práctica a través de una reflexión, en este sentido, se vuelve una reflexión, siguiente a Domingo (2013) es necesario una intervención práctica racional, ya que al realizar una acción racional lleva a que los estudiantes puedan anticiparse a los problemas, necesidades o cambios en el ámbito de su intervención.

“También la reflexión no solamente tiene que ser del profesional o de los equipos, sino que también como el profesional tiene un rol de como incentivar la reflexión en la familia por ejemplo” (Tutor institucional nº2).

Cuadro n°2: Síntesis de análisis del caso n°2.

Síntesis:

En cuanto a la práctica reflexiva de Schön, el estudiante presenta un mayor desarrollo en la subcategoría en la Reflexión en y durante la acción.

En cuanto al horario académico diurno, el estudiante lo considera que el adecuado. Por otro lado, se da cuenta que los factores externos a la enseñanza – aprendizaje limita la práctica reflexiva del estudiante. Asimismo, considera que la relación estudiante – estudiante debe estar basada en el compromiso para lograr una buena reflexión entre ellos. Por otro lado, la relación estudiante – docente se torna como una guía. Por otro lado, en cuanto a la metodología, además el estudiante señala que existe solo una evaluación que fomente la reflexión en la Práctica de Persona y Familia.

El docente considera que no existiría relación entre los procesos reflexivos y la infraestructura de la Universidad. El docente considera que la relación entre estudiantes es relevante porque en esta relación emerge la reflexión. El docente le atribuye un carácter secundario a la relación docente – estudiante, ya que considera que tiene mayor relevancia la estudiante – estudiante. Por otro lado, considera fundamental la metodología que se utilice en la enseñanza – aprendizaje, ya que esta permita al estudiante obtener una mejor práctica reflexiva.

En cuanto al tutor institucional este considera que no hay claridad sobre si existe concordancia en modelo en que basa la Práctica de Persona y Familia con una metodología que incentive procesos reflexivos en los estudiantes. Por otro lado, considera fundamental los aportes de los estudiantes en las instituciones, ya que la triangulación conformada por el estudiante, la institución y los sujetos. Por otra parte señala que el rol del tutor se torna importante para la práctica reflexiva del estudiante, ya que este debe estar constantemente promoviendo a través de preguntas en relación al contenido revisado en clases.

4.3.1.3 Caso n°3

El caso n°3 queda conformado por una estudiante mujer en jornada diurna, quien realizó su cátedra de la Práctica de Persona y Familia, año 2019.

Donde su docente quien dictó la cátedra tiene 7 años de experiencia impartiendo la cátedra de Práctica de Persona y Familia, quien además el docente planta de la Carrera de Trabajo Social.

En cuanto al tutor institucional del estudiante, tiene vinculación como tutor de la UVM hace un año, donde trabaja en el área del Educación, en el sector privado.

4.3.1.1.1 Dimensiones de la Práctica Reflexiva de Schön (1998)

Por consiguiente, se establece una categoría teórica la cual es la Dimensión de la práctica reflexiva de Schön (1998). Donde, por consiguiente, se desprenden tres subcategorías, con los siguientes códigos:

I. Subcategoría: Conocimiento en la acción

a) Reflexión

El estudiante considera como reflexión el analizar de lo que sucede o de diversos temas. Además, se interpreta que se puede realizar una reflexión tanto con aspectos positivos como negativos con la finalidad de mejorar.

“Analizar lo que va sucediendo, los distintos aspectos y los distintos casos desde donde nos situemos o de diversos temas, hacer una reflexión con críticas negativas positivas y ver como estas las podemos mejorar y todo lo que involucra hacer una reflexión en torno a un tema, una persona entre otras cosas” (Estudiante nº3).

b) Casos

El estudiante señala que en la práctica de persona y familia se reflexiona sobre el “problema” que enfrenta la familia, haciendo alusión a que es esta, con quien se trabaja.

“Reflexionar en el problema con que cuente la persona en este caso, la familia porque es aquí sobre quien se quiere trabajar en conjunto al sujeto entonces vamos a reflexionar sobre eso” (Estudiante nº3).

c) Equipo

El estudiante señala que en la práctica de persona y familia reflexiona de tres formas, de manera individual, con su dupla y con la Trabajadora Social. Sin embargo, no señala si realiza algún método o estrategias para reflexionar solo indica con quien lo realiza.

“De que manera lo hacemos en mi caso que hice la practica en el DGE yo reflexionaba de manera individual y con mi dupla y también con la trabajadora social” (Estudiante nº3).

II. Subcategoría: Reflexión en y durante la acción

a) Análisis de resultados

Se interpreta que el estudiante realiza una reflexión previa que le permite anticiparse a un resultado y luego realiza una reflexión posterior que le permite conocer y analizar el porqué de estos. Por lo tanto, el estudiante se enfocaría realizar la reflexión sobre los resultados propuestos para la intervención.

“Si yo creo que hago una reflexión antes de, como de ver cómo me va resultar y después luego de esto para ver cuáles fueron los resultados y cuáles eran los que yo esperaba entonces en este caso tengo que analizar porque resultaron como yo quise o porque no que aspectos podría a ver mejorado en cuales me caí un poco todas esas cosas” (Estudiante nº3).

III. Subcategoría: Reflexión sobre en la acción y sobre la reflexión en la acción

a) Contraparte

El estudiante señala que, si reflexiona luego de realizar una intervención, sin embargo, no responde de manera significativa a la pregunta ¿Cómo? Sino más bien señala con quien reflexiona. A demás se puede interpretar que el establecer una buena relación con la contraparte institucional contribuye al estudiante a reflexionar de manera colectiva y resolver dudas.

“Si lo reflexiono puede ser de manera individual o también con mi profesora o en este caso también reflexionaba mucho con mi contraparte de la práctica ya que teníamos una muy buena relación entonces uno podía ir a preguntarle y a reflexionar con ella sobre lo que sucedía en este caso si surgían dudas o cosas así” (Estudiante nº3).

4.3.1.1.2 Dimensiones de Enseñanza – aprendizaje de Ivaldi de Flores (2002)

Por consiguiente, se establece una categoría teórica la cual es la Enseñanza – aprendizaje de Ivaldi de Flores (2002). Por tanto, se desprenden tres subcategorías, las cuales se conforman con los siguientes códigos:

I. Subcategoría: Dimensión temporo – espacial

a) Aporte temporal

El estudiante señala que contribuyen de manera positiva a su proceso de enseñanza y aprendizaje el horario académico en que se realizaba en taller de la práctica de persona y familia. y el dividir el curso en distintos paralelos para disminuir el número de estudiantes en cada clase ya que, se realizan talleres de manera más personalizada donde todos tienen la oportunidad para expresarse.

“En mi caso el horario me acomodaba porque era de tarde después de almuerzo y nos dividían en grupos pequeños de no más de diez personas para que todos tuviéramos el tiempo para hablar” (Estudiante nº3).

Se interpreta que el estudiante valora el tiempo otorgado por el docente que imparte la práctica de persona y familia para que el estudiante pueda expresarse, señalando que posterior a esto se realiza una reflexión de manera individual o grupal.

“Que la profesora nos daba tiempo de hablar a cada uno para ir viendo cómo íbamos en nuestra practica y después de eso reflexionábamos en conjunto o individualmente” (Estudiante nº3).

b) Docente

Se interpreta que contribuye de manera positiva en los procesos reflexivos de enseñanza y aprendizaje tanto la accesibilidad del docente como la relación establecida con este.

“En mi caso que estuve con la profesora Sandra Oyarzun existía la posibilidad de poder ir a su oficina o enviarle correos y como teníamos una buena relación podía ir y conversar un poquito más a fondo de los temas que me preocupaban o hacer una reflexión mucho mayor” (Estudiante nº3).

c) Limitantes temporales

El estudiante señala como limitante del proceso reflexivo el calendario académico ya que cuenta con tiempos limitados para la entrega de evaluaciones. A demás considera como limitante las problemáticas enfrentadas en los casos, haciendo referencia especialmente a la viabilidad de los casos asignados.

“La limitan yo creo que el tiempo acotado que nos dan y también los problemas que pueden surgir en la misma práctica, porque muchas veces los casos se caen y hay que entregar trabajos si o si y hay profesores que no son flexibles en este caso que te hacen entregarlos” (Estudiante nº3).

Se interpreta que el docente considera como limitante del proceso reflexivo de los estudiantes el hecho que se privilegia los productos ante los procesos, atribuyendo esto a los tiempos acotados. Además, señala que es una crítica que se ha conversado a nivel de docencia.

“Principales aspectos que a lo mejor nos juega en contra es el tema de los tiempos porque como estas prácticas son tan acotadas de algún modo tu estas privilegiando el tema de los productos más que del proceso y esa es una crítica que nos hemos hecho con los profes de esta práctica porque en algún momento la presión se ejerce sobre los productos de la práctica los documentos los informes más que el proceso reflexivo” (Docente nº3).

d) Limitantes espaciales

El estudiante señala que la biblioteca no contribuye a fomentar su proceso reflexivo en la práctica de persona y familia ya que considera que su disponibilidad es limitada, no cuenta con la totalidad de los libros requeridos y el espacio físico no es el adecuado, haciendo referencia a que es oscura y fría.

“En mi caso la universidad cuenta con una biblioteca que en muchos casos ésta está ocupada o no se tenían todos los libros para poder realizar los trabajos entonces o había que comprarlos o había que googlear un poco más en internet cosas así y en general la sala de la biblioteca no siento que llame a querer estar ahí, ya que es muy oscura hace mucho frío las salas siempre están ocupadas a veces no hay salas y está lleno porque es un espacio reducido para muchas personas entonces se hace más complicado” (Estudiante nº3).

El estudiante señala que el espacio físico donde se encuentran ubicados los computadores no aporta a su proceso reflexivo, ya que se encuentran en un espacio abierto cercano a la terraza el cual es de distracción.

“El tercer piso donde están los computadores está abierto entonces ahí hay más ruido anda más gente porque van a la terraza entonces para mi eso era un problema porque me gusta el silencio al momento de concertarme entonces prefería hacer los trabajos en mi casa o en otro lado” (Estudiante nº3).

El docente considera que las salas no contribuyen a fomentar procesos reflexivos en los estudiantes ya que son chicas, poco cómodas, algunas son oscuras y no tienen aislación de ruidos sufriente.

“Son espacios que no aportan a un buen proceso de reflexión primero las salas muchas veces son muy chicas poco cómodas muchas veces hay bulla externa que influye, las moscas para que estamos con cosas si vas a estar en un proceso reflexivo que te rodeen moscas por la cabeza no ayuda para nada digamos yo diría eso principalmente hay salas que son poco iluminadas las salas que están en el subterráneo por ejemplo son muy sombrías entonces tampoco digamos que el espacio aporte a los procesos reflexivos” (Docente nº3).

e) Estudiantes

El docente considera que influye en los procesos reflexivos de los estudiantes las características propias de cada uno. A si también las experiencias personales que ha enfrentado cada estudiante, señalando que el proceso de reflexión es aprendido desde la infancia y se encuentra ligado al método de crianza vivenciado por cada uno.

“El proceso reflexivo le quita otra variable que yo creo que influye, son las características de cada estudiante y eso influye en como ese estudiante entiende también la reflexión, si está acostumbrado o no a reflexionar porque yo creo que el proceso de reflexión es algo que tu aprendes desde niño incluso desde tu infancia más temprana en que a través del método de crianza los papas te han enseñado a reflexionar que análisis los actos en los cuales incurres” (Docente nº3).

f) Espacios reflexivos

El docente considera dentro de los aspectos positivos, que fomentan los procesos reflexivos de los estudiantes el contar con espacios académicos en la práctica de persona y familia, donde se proporcionan las condiciones físicas y sociales para que los estudiantes reflexionen sobre su proceso de práctica.

“Lo académico que facilita la reflexión creo que tener el espacio reflexivos en que por ejemplo en las practicas se ve un espacio en que se llama al estudiante con tranquilidad en un espacio protegido en que están el resto de sus compañeros que están viviendo el mismo proceso, en que esta la docente que puede guiar esa reflexión ósea se debe dar espacios reflexivos todas las asignaturas deberían tener al menos dentro de las unidades espacios donde el estudiante vaya reflexionando” (Docente nº3).

II. Subcategoría: Dimensión psico – social

a) Estudiante – estudiante

Se interpreta que el estudiante valora que sus compañeros sean un aporte a sus prácticas reflexivas, a través de la realización de comentarios constructivos para complementar y retroalimentar las prácticas reflexivas con sus compañeros, ya que estos realizan una contribución desde otra perspectiva.

“En clases se nos daba la oportunidad que nuestros compañeros también reflexionaran en torno a nuestros casos y procesos de prácticas que estábamos viviendo al igual que nosotros en el de ellos obviamente siempre de manera respetuosa e intentando ser un aporte para nuestros compañeros” (Estudiante nº3).

El docente señala que generalmente la vinculación de los estudiantes estaría enfocada para realizar productos o evaluaciones, donde no existirían procesos reflexivos de manera espontánea entre ellos, sino que por una finalidad detrás.

“Creo que los estudiantes se vinculan también de una manera muy operativa se vinculan para el trabajo, para la tarea, el ensayo, pero tampoco entre ustedes se dan espacios reflexivos” (Docente nº3).

b) Estudiante – docente

El estudiante valora la vinculación de estudiante – docente, ya que lo considera un sujeto que facilita la reflexión en los estudiantes. Por otro lado, al establecer una relación más estrecha el estudiante se ve más interesado en resolver dudas donde el docente incentiva la reflexión a través de estos espacios.

“Yo no tengo nada que decir, porque siempre que tenía dudas consultar cualquier cosa en torno a la práctica y a lo que era mi proceso mi profesora siempre estuvo muy abierta y

muy dispuesta a contestarme todas las preguntas y ayudarme también a desglosar un poquito más cuando tenía problemas e ir reflexionando en torno a eso cuando yo me sentía un poco más cerrada o como que cosas no tenían solución ir reflexionando en conjunto porque más que el espacio de clases yo me surgía una duda podía ir a su oficina entonces yo en ese sentido no tengo nada que decir” (Estudiante nº3).

c) Horas pedagógicas

El docente señala que los tiempos que tienen los docentes horas no son suficientes para poder aportar al proceso reflexivo de los estudiantes, lo que además limita su accesibilidad física. Por otro lado, señala como experiencia propia, que al ser docente plata se encuentra con mayor accesibilidad al poder resolver dudas, sin embargo, su disponibilidad para resolverlas es acotada, por lo tanto, limita los espacios reflexivos.

“El espacio para poder fomentar una mejor vinculación con el estudiante entre docente y estudiante perdón y que aporte al proceso reflexivo es difícil ya yo estoy jornada completa estoy mucho más asequible a lo mejor físicamente pero también tengo otras tareas entonces los tiempos de los docentes no son adecuado para los procesos reflexivos y además si tu calculas que cada docente tiene ocho estudiantes a su cargo en dos horas semanales es imposible atenderlos entonces al final te reúnes en bilateral media hora y eso es insuficiente” (Docente nº3).

III. Subcategoría: Dimensión didáctica

a) Metodología

El docente considera que la metodología está centra netamente en los productos y no el proceso mismo de la práctica reflexiva del estudiante, donde así mismo no lo fomenta.

“Yo creo que la metodología de evaluación está centrada en el producto porque de alguna manera lo que pedimos son documentos, el documento de contexto después el documento de diagnóstico y el plan de intervención después el documento de evaluación entonces la forma de evaluar está centrada en productos más que en procesos” (Docente nº3).

b) Evaluación

Se interpreta que las notas reflejan el proceso reflexivo llevado a cabo por el estudiante, donde en esta se fomenta el pensamiento reflexivo. Donde tendría mejores notas los productos elaborados de manera reflexiva y relacionado con el Trabajo Social.

“Yo creo que las notas nos enseñaban o más que nos enseñaban, como que nos hacían reflexionar, más aun porque eso es lo que buscaba la profesora siempre que nosotros tuviéramos un pensamiento reflexivo, un pensamiento crítico con lo que estaba pasando, que nos situáramos como trabajadores sociales” (Estudiante nº3).

El docente considera que las evaluaciones se centran en productos, lo que no aporta a los procesos reflexivos de los estudiantes. Además, menciona que este es un aspecto visibilizado por los docentes de la práctica, sin embargo, no han sido modificados.

“Nuestra evaluación también está centrada en productos y no ha aportado en los procesos reflexivos, que es una crítica que de hecho nos hacemos con los profes de practica” (Docente nº3).

c) Preguntas

El docente considera que una forma de contribuir a la práctica reflexiva de los estudiantes es fomentarlo a través de preguntas y cuestionamientos en base a las decisiones que realiza.

“Yo creo que en base a preguntas y cuestionamientos en el sentido de poder cada vez como les decía yo, en el ejemplo un estudiante opta por un camino u otro cuestionar por qué” (Docente nº3).

4.3.1.1.3 Intervención Práctica Racional de Schön (1998)

Se establece solo una categoría, la que corresponde a la Intervención Práctica Racional de Schön (1998), el cual se desprenden solo una subcategoría que tiene los siguientes códigos:

I. Razón Práctica

a) Fenómenos sociales

El tutor institucional considera una manera de fomentar la práctica reflexiva en los estudiantes en práctica que supervisa es a través de la comprensión de los distintos fenómenos sociales.

“Al menos en el espacio de prácticas que hemos habilitado en la dirección general de estudiantes siempre se facilita o fomenta la reflexión a través de la comprensión de los fenómenos sociales” (Tutor institucional nº3).

b) Perspectivas

El tutor valora de manera positiva las distintas perspectivas en torno a un fenómeno social, la cual aporta a los procesos reflexivos de los estudiantes, ya que visibiliza desde otra mirada.

“Hacemos análisis de casos igual con tal de que no sea solamente la perspectiva de una persona si no que poder trabajar en conjunto incluso con la psicóloga” (Tutor institucional nº3).

c) Estrategias

El tutor institucional utiliza dos estrategias para fomentar la práctica reflexiva de los estudiantes. El primero hace referencia con una participación activa en los distintos desempeños que realiza el estudiante en práctica, y lo segundo hace referencia a la retroalimentación formativa, donde este se complementa con la participación de los estudiantes, donde además ésta tiene que ser significativa con el fin de hacer consciente al estudiante de su proceso en práctica.

“Una es como la participación activa, que los estudiantes en práctica están siempre participando de reuniones no solamente como, ya este es tu caso, y solamente ve esos dos casos sino, que ellos trabajan en muchos más espacios, para comprender mejor el espacio donde se desempeña, entonces son super participativos y activos en todo el proceso, lo segundo que es un poco parte de lo anterior también es la retroalimentación formativa, entonces ahí lo que siempre estamos haciendo es revisando las materias que van pasando cuales son lo que se espera que apliquen en este momento, si hay algo que no hacen bien explicarles porque no solamente decirle la nota ni nada por ejemplo cuando es la evaluación final”.

d) Contactos

El tutor institucional considera que aporta a la práctica reflexiva los vínculos que tiene el estudiante con los distintos actores. Donde inevitablemente el estudiante tiene que interactuar con otros actores lo que hace que su práctica reflexiva sea nutrida por ellos.

“También ayuda a la reflexión es como el trabajo en terreno, las visitas domiciliarias, los llamados por teléfono, el contacto con los apoderados, el contacto en este caso con las jefaturas de carrera, con los profesores porque no solamente trabajan con el caso que están trabajando o están viendo para efectos de su práctica, sino que también se involucran un poco más allá yo creo que también eso fomenta harto la reflexión” (Tutor institucional nº3).

e) Capacidad reflexiva

El tutor institucional considera fundamental la reflexión en los estudiantes en práctica, ya que, a través de ésta, se evidencia sus conocimientos teóricos y prácticos, diferenciándolo de una simple opinión.

“La reflexión es clave porque principalmente eso diferencia el saber hacer de la improvisación digamos porque hay obviamente mucha gente que, por ejemplo, puede decir oye, pero si esto es súper fácil de hacer y todo, pero finalmente en la reflexión es donde se puede ver y donde se pone en valor en realidad la convivencia o la aplicación más bien de los conceptos teóricos, de los conocimientos de los estudiantes de su capacidad analítica” (Tutor institucional nº3).

f) Espacio profesional

El tutor considera que la reflexión debe verse reflejado en la práctica al momento de ejercer, atribuyéndole un valor significativo, considerando que ésta debe ser analizada de forma consciente para poder transmitirlo a otras personas. Asimismo, señala que la reflexión le otorga valor a la profesión.

“Entonces obviamente que la reflexión es un espacio profesional y debe ser una práctica al momento de ejercer, sobre todo, entonces tiene un valor importante que permite además por ejemplo poder asesorar a otros espacios y poner en valor la profesión de alguna forma” (Tutor institucional nº3).

g) Transformación social

El tutor considera que la reflexión en los procesos de formación influye en los procesos de transformación social, donde esta debe ser fomentada anteriormente en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes en práctica, es decir, la práctica reflexiva de los estudiantes aporta a la transformación social.

“La reflexión claro que influye en la transformación social principalmente porque en específico en los procesos de formación la reflexión es la que de alguna forma permite vincular los contenidos teóricos con la realidad finalmente y es la que permitiría de alguna forma que se produzca la transformación social, entonces claramente que si influye la reflexión en la transformación social” (Tutor institucional nº3)

Cuadro nº3: Síntesis de análisis del caso nº3.

Síntesis:

En cuando a las dimensiones de la Práctica reflexiva de Schön, el estudiante presenta un mayor desarrollo en la subcategoría reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Por otro lado, se da cuenta que la enseñanza – aprendizaje para la reflexión en jornada diurna, donde señala que el horario académico es el adecuado. Por otro lado, valora la distribución del curso en distintos paralelos, asimismo la accesibilidad y disposición del docente que imparte la cátedra de Práctica de Persona y Familia. Por otra parte, dentro de las limitantes están la biblioteca, la falta de libros y la ubicación de los computadores donde estos no tendrían disponibilidad necesaria. Asimismo, el calendario académico limitaría el proceso reflexivo, donde el estudiante coincide con el docente ya que se privilegiarían los productos antes que los mismos procesos.

El docente considera una variable importante las características propias de los estudiantes, señalando que el proceso reflexivo es aprendido desde la infancia.

El tutor institucional considera fundamental la reflexión en los estudiantes en práctica, ya que en los procesos de formación la reflexión permite vincular los contenidos teóricos con la realidad, por lo que añade que en la práctica se debe ver reflejada la reflexión ya que esta contribuye a entregarle un valor a la profesión.

A continuación, se presenta la matriz de hallazgos que resumen los tres casos.

Tabla nº6:

Matriz resumen de los casos.

Objetivo	Subcategoría	Contenido	Caso nº1	Caso nº2	Caso nº3
Identificar cómo se manifiestan las dimensiones de la Práctica Reflexiva de los estudiantes de la Práctica de Persona y Familia	Conocimiento en la acción	Reflexión	P	P	P
		Proceso	P	-	-
		Alternativas	-	P	-
		Casos	-	-	P
		Equipo	-	-	P
	Reflexión en y durante la acción	Reflexionando	P	P	-
		Análisis de resultados	-	-	P
	Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción	Evaluación de objetivos	P	-	-
		Intervención directa	-	P	-
		Contraparte	-	-	P
Describir las actividades de enseñanza – aprendizaje para la reflexión en la acción de los estudiantes y docentes	Temporo - espacial	Aporte temporal	P	P	P
		Limitantes espaciales	P	-	P
		Docente	-	-	P
		Estudiantes	-	-	P
		Tiempo – espacio	P	-	-
		Factores externos	-	P	-
	Psico - social	Estudiante – estudiante	P	P	P
		Estudiante – docente	P	P	P
		Relación	P	P	-
		Horas pedagógicas	-	-	P
	Didáctica	Metodología	P	P	P
		Evaluación	P	P	P
		Pedagogos	P	-	-
		Preguntas	-	-	P
Interpretar el aporte de la reflexión en la acción a la intervención práctica racional desde la perspectiva de los tutores institucionales	Razón práctica	Autonomía	P	-	-
		Persuadir al usuario	P	-	-
		Metodología	-	P	-
		Desafío	-	P	-
		Perspectiva	-	P	P
		Transformación social	-	P	P

		Rol	-	P	-
		Fenómenos sociales	-	-	P
		Estrategias	-	-	P
		Contactos	-	-	P
		Capacidad reflexiva	-	-	P
		Espacio profesional	-	-	P

Fuente: Elaboración propia. Phillips, A. Y Silva, P. (2020).

4.3.2. Análisis de transversal

En este apartado se presentarán coincidencias y diferencias que se obtuvieron del análisis realizado por casos.

- a) **Objetivo 1:** Identificar cómo se manifiestan las dimensiones de la Práctica Reflexiva de los estudiantes de la Práctica de Persona y Familia.

En relación al **conocimiento en la acción** manifestada en los estudiantes, la **reflexión** coincide en los tres casos, donde los estudiantes reflexionan en sus prácticas a través de un análisis previo a la intervención, donde el análisis que realizarían los estudiantes se trataría de un conocimiento implícito que interviene, sustenta y justifica la actividad práctica, la acción del profesional que está actuando (Schön, 1998). Esta coincidencia, se encontraría en el “saber del libro”, donde siguiendo a Schön (1998) es de carácter teórico adquirido por medio del estudio científico de la universidad, por lo que se relaciona a lo que los estudiantes aprendieron teóricamente en la cátedra de Práctica de Persona y Familia. Además, se relaciona, con el paradigma crítico, donde este conocimiento vendría de la racionalidad instrumental, el cual entiende los problemas prácticos como cuestiones técnicas, donde crearía un engaño de la “realidad objetiva”, ya que el “saber del libro” se separa de lo realidad, por lo tanto, el estudiante no realizaría una reflexión ante situaciones reales, es decir, en situaciones ficticias alejadas de lo complejo de realidad.

Sin embargo, a pesar de coincidir en lo mencionado, el “saber en la acción” el cual es proveniente de la práctica profesional (Schön, 1998) es aquel que los diferencia, ya que los tres casos tienen propósitos distintos. En cuanto al propósito de la reflexión del primer caso, muestra interés en la ética profesional en el proceso de reflexión, esto se atribuye con que el estudiante es de jornada vespertina, donde cuenta con experiencia laboral que le permite integrar la ética profesional a la práctica reflexiva. Por lo que los restantes estudiantes que cursan en jornada diurna se centran en alternativas más eficientes para reflexionar en torno al problema.

En relación a **la reflexión en y durante la acción** dos casos, manifiestan que reflexionan a pesar de las limitantes temporo espaciales que se presentan, por lo que se trataría de una reflexión que es producida por el estudiante sobre lo que hace según lo que actúa, es decir, lo que realizan los estudiantes en sus intervenciones están marcados por la inmediatez del momento, la cual

siguiendo a Camejo (2017) es una mezcla de sensaciones, intuiciones y pensamientos que interactúan en la acción misma, donde el caso n°1 añade que esta respuesta puede ser negativa o positiva dependiendo del momento.

Sin embargo, el estudiante restante, reflexiona en base a los resultados, por lo que corresponde a una reflexión que siguiendo a Domingo (2013) es llevada a cabo con el objetivo de llegar a resultados esperados, analizando anteriormente y posteriormente la intervención. Esto se ve relacionado, con el Portafolio de registros proceso de intervención: Fase de Interacción, la cual es evaluada, donde se solicita *“Reflexionar el proceso de práctica con persona y familia, identificando los elementos condicionantes de las decisiones del proceso (teóricas-metodológicas-relacionales -de aprendizaje, entre otras)”* (Modalidad Práctica Persona y Familia, 2019). Por lo tanto, el caso n°3 reflexionaría en base a los resultados obtenidos en la intervención, la cual es incentivada por el Portafolio de registro del proceso de intervención.

En cuanto a la **reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción** los casos coinciden en que realizan una reflexión posterior a su intervención. Sin embargo, existe discrepancia entre estudiantes en cuanto al cuestionamiento y redefinición de esta acción. Donde el caso n°1 se centra en el cumplimiento de los objetivos, el cual Domingo (1998) menciona que este hace referencia que es un pensamiento evaluativo, de análisis y reconocimiento, en relación a teoría el caso n°1 integraría las dos reflexiones anteriores en base a la situación y al contexto. Por otra parte, el caso n°3 señala con quien realiza y le facilita poder obtener una reflexión posterior a la intervención, donde vincula al docente y al tutor institucional haciendo partícipe de esta reflexión, donde siguiendo a Domingo (2013) este conocimiento del tercer orden permite la puesta en consideración y cuestionamiento tanto individual como colectivo.

Sin embargo, el caso n°2 hace referencia solamente a realiza una reflexión posterior en sus intervenciones de manera directa, según el Schön (1998) esta no elaboraría un diseño flexible de enfoque progresivo donde evalúa su reflexión, siendo esta reflexión la más relevante del proceso de enseñanza - aprendizaje (Domingo, 2013). El cual en relación a lo epistemológico según Noguera (1996) Habermas considera que la razón puede brindar una posibilidad de liberar a las sociedades modernas, por lo que, en el caso n°2 no cumpliría con lo anteriormente mencionado.

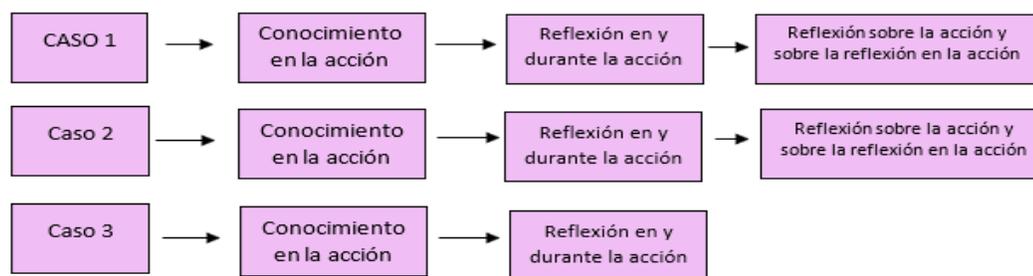
Por lo tanto, en respuesta al objetivo n°1, los estudiantes presentan coincidencias en reflexionar en su proceso de Práctica de Persona y Familia planteando propósitos distintos. Por ende, estas reflexiones no deben verse de forma aislada, sino más bien al contrario “se necesitan mutuamente para garantizar una intervención práctica racional” (Schön, 1998). En relación a la epistemología crítica, Morán (2003) señala que es importante la relación de la teoría – práctica, ya que esta logra una relación directa entre el pensamiento y la aprehensión de la realidad, donde busca comprender al sujeto entero que construye, co –construye y re – construye su vida y el mundo que comparte con otros seres humanos. Por otro lado, según la Modalidad de Práctica de Persona y Familia (2019) al finalizar la asignatura el estudiante debe ser capaz de desarrollar seis

aspectos establecidos, entre ellos está: *"Reflexionar el quehacer profesional del Trabajo social en el ámbito de persona y familia, reconociendo el posicionamiento epistemológico- teórico – metodológico en que se enmarca la intervención profesional en la institución"* (Modalidad Práctica Persona y Familia, 2019). Y *"Reflexionar el proceso de práctica con persona y familia, identificando los elementos condicionantes de las decisiones del proceso (teóricas-metodológicas–relacionales -de aprendizaje, entre otras)"* (Modalidad Práctica Persona y Familia, 2019). En este sentido, no existiría claridad respecto a lo que se debe entender por "reflexionar" tanto estudiantes como docentes, para que no existan discrepancia respecto a otros conceptos planteado en la Modalidad como el "analizar críticamente".

Por lo tanto, la reflexión, tanto estudiante como docentes la conciben de manera distinta, no existiendo un consenso. Es por ello, que tampoco existe un criterio universal que lo evalúe, siendo este ambiguo, el cual va a depender netamente del docente. Por lo tanto, considerar reflexiones distintas, realizan prácticas reflexivas diferentes, el cual se puede visualizar en la subcategoría de reflexión sobre la acción y sobre reflexión en la acción, en los códigos de "evaluación de objetivos", "intervención directa" y "contraparte".

Por otro lado, la debilidad que presentan los estudiantes en las prácticas reflexivas fue evidenciada en el proceso de Autoevaluación llevado a cabo por la carrera, sin embargo, aún no se han establecido estrategias para superarlo.

Figura n°4: Síntesis de hallazgos sobre las Dimensiones de la Práctica Reflexiva de Schön.



La figura sintetiza las dimensiones de la practica reflexiva (Schön,1998), las cuales son evidenciadas en cada caso. Sin embargo, cabe destacar que según el autor estas dimensiones no deben ser entendidas como elementos independientes entre sí, sino que por el contrario se necesitan mutuamente.

b) Objetivo 2: Describir las actividades de enseñanza – aprendizaje para la reflexión en la acción de los estudiantes y docentes.

En relación a la **dimensión tiempo – espacial**, una de las tendencias es el aporte temporal, el caso n°2 y n°3 señalan que el horario en el cual se realiza el cátedra de Persona y Familia es el adecuado, valorando la distribución de paralelos, ya que al ser grupos pequeños facilita la práctica reflexiva de los estudiantes, considerando que esta se realiza en jornada diurna; Por otro lado, se

señala en el caso n°1 que el calendario académico de jornada vespertina es adecuado, ya que contribuiría a la práctica reflexiva de los estudiantes. Sin embargo, existe una paradoja, ya que también dentro de las tendencias está la limitante temporal, donde el caso n°1 considera que el ser de jornada vespertina le limita obtener un proceso reflexivo adecuado. Por otro lado, mientras que en el caso n°3 hace referencia al calendario académico es rígido y no se adapta a sucesos a la realidad cambiante que se encuentran los estudiantes.

Por la tanto, siguiendo a Ivaldi de Flores (2002) lo anteriormente expuesto, se menciona como situaciones objetivas, las que incluyen elementos materiales, objetivos, definidos espacial y temporalmente. Es por ello, que cátedra de Persona y Familia se desarrolla en un lugar situado, donde los tiempos y espacios son dos variables que se deben considerar a la hora del proceso de enseñanza – aprendizaje, sin embargo, la tendencia señala que existe escasez del tiempo para que los estudiantes puedan llevar a cabo la práctica reflexiva.

Otra tendencia es la limitante espacial, en el caso n°1 y n°3 hacen referencia a la biblioteca, donde en el caso n°1 al ser jornada vespertina, no contaría con disponibilidad necesaria para los estudiantes, esto debido al horario de funcionamiento de la biblioteca, por lo que el proceso reflexivo de los estudiantes se ven limitados en poder estudiar, obtener libros exclusivos, materiales dinámicos, etc. El caso n°3 añade que, el espacio de la biblioteca es oscuro y frío, no incentivando las prácticas reflexivas. En este sentido el trabajar en tiempos e infraestructuras precarias, es decir, sin suficientes materiales, muy poco motivadores y deteriorados dificultaría el proceso de enseñanza – aprendizaje y por ende la reflexión (Ivaldi de Flores, 2002). Sin embargo, existiría una discrepancia con el docente del caso n°1, ya que este considera que los espacios son adecuados para una práctica reflexiva, sin embargo, pone énfasis en que los espacios deben ser bien utilizados de manera óptima y aprovecharlos de forma eficiente.

La categoría emergente, surge del caso n°3 donde añade otra variable que se considera importante que son las características propias de cada estudiante, ya que las investigadoras no habían contemplado la influencia que tienen las características propias de cada estudiante en los procesos reflexivos. Esto se relaciona con el conocimiento del primer orden planteado por Schön (1998) donde está vinculado a lo propio de cada sujeto. Otro factor que se considera relevante en el caso n°3 es la accesibilidad y relación establecida con el docente guía, ya que este permite potenciar la práctica reflexiva del estudiante.

En cuanto a la **dimensión psico – social**, las tendencias hacen relación a la interacción establecida entre estudiante – estudiante y estudiante – docente, visualizada positivamente en los tres casos. Por otro lado, en cuanto a las relaciones estas se expresan en los casos n°1 y n°2 pero de formas distintas. En el caso n°1 hace referencia al establecimiento de vínculos, la cual se torna necesario para vivir en sociedad, mientras que en el caso n°2 se hace referencia que no existiría una relación causal de, si los docentes son reflexivos por ende los estudiantes también lo serán,

esto debido a que el docente se formó académicamente en el extranjero, por lo que tiene otra visión de enseñanza – aprendizaje.

En este sentido, siguiendo Ivaldi de Flores (2003) señala que la interacción en el aula cada uno de los participantes organiza las diferentes aportaciones propias, en relación con la aportación de otro, en un esquema de estímulo – respuesta, es decir, este tipo de relaciones establecidas incentivan prácticas reflexivas, ya que se producen tensiones e intercambios incitan a debatir opiniones.

En esta dimensión surge la categoría emergente de horas pedagógicas, esta se considera relevante, ya que hace relación con la falta de horas con que cuentan los docentes del taller para poder dedicar más tiempo a la práctica reflexiva de los estudiantes, ya que los estudiantes consideran que son importantes aportes en este proceso. Siguiendo a Ivaldi de Flores (2002) resulta fundamental que en una clase exista tiempo para diferentes actividades (tiempo para pensar, hacer, compartir con otros, escuchar, resolver problemas y reflexionar) con el fin de que los procesos de enseñanza – aprendizaje resulten exitosos.

En cuanto a la **dimensión didáctica**, las tendencias hacen relación con la metodología donde los tres casos la valoran en el proceso de enseñanza- aprendizaje, sin embargo, solo en el caso nº2 y nº3 se hace referencia a la metodología de la Práctica de Persona y Familia, donde se coincide en que no contribuye a fomentar procesos reflexivos, ya que se centra en los productos y nos en los procesos.

La metodología de enseñanza-aprendizaje de la Práctica de Persona y Familia tiene un carácter activa – participativa, diseñada en relación al Modelo de Aprendizaje basado en Proyectos basado en Blank, Dickinson y Harwell (en Modalidad de Práctica de Persona y Familia, 2019) “El Aprendizaje Basado en Proyectos es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase” (p.7). Donde resulta eficiente para que el estudiante pueda aplicar información, entre lazar conocimiento adquiridos en la asignatura y así representar su conocimiento de distintas formas integrando la teoría con la práctica, no obstante, no existe relación con fomentar prácticas reflexivas en los estudiantes.

Otra coincidencia que se presenta en relación a la evaluación, donde se manifiesta que específicamente en la Práctica de Persona y Familia, existirían dos tipos de evaluaciones. Unas centradas estructuradas en preguntas y respuestas en base a alternativas, asimismo las que son centradas en productos no fomentarían prácticas reflexivas, ya que generalmente se basan en la memorización de estas y no obtener un aprendizaje significativo, este, es un aspecto que ha sido visualizado por los docentes de la práctica, sin embargo, no ha sido modificado. Por otro lado, las evaluaciones que incentivan procesos reflexivos son aquellas, donde los estudiantes tienen la posibilidad de reflexionar en torno a sus intervenciones evidenciando conocimientos teóricos como prácticos. Lo anterior tiene relación con que los estudiantes manifiestan que los informes mejores

evaluados son los aquellos elaborados de manera reflexiva, sin embargo, esta frase nuevamente se centra en realizar reflexiones para el producto y no para el proceso de la práctica reflexiva. Es por ellos, que resulta fundamental que el estudiante desarrolle procesos reflexivos durante todo el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La **categoría emergente** hace relación con la importancia de la especialización pedagógica de los docentes que imparten la Práctica de Persona y Familia, ya que es considerada una herramienta que facilita el proceso de reflexión de los estudiantes, donde “Numerosos estudios e investigaciones dan cuenta de la importancia de la formación pedagógica del docente universitario” (Moscoso y Hernández, 2015, p.140). A partir de este antecedente es importante revisar el concepto de formación que está acorde con los planteamientos sobre el conocimiento pedagógico, ya que es mucho más complejo que los conceptos de capacitación o entrenamiento que muchas veces se utilizan, erróneamente, como sinónimos de formación (Moscoso y Hernández, 2015, p.147). Es por ello, que la pedagogía del docente es mucho más allá de una capacitación, sino que tiene que ser un elemento intrínseco para un docente universitario.

De manera aislada en el caso nº3 una de las estrategias que utiliza el docente para promover las prácticas reflexivas de los estudiantes es a través del cuestionamiento de sus acciones, haciéndoles conscientes de su propio proceso, lo anterior es posible atribuírselo a los estudios académicos ligados al ámbito de la educación superior.

Por lo tanto, en respuesta al objetivo nº2, para que el estudiante lleve a cabo la práctica reflexiva de forma exitosa, es importante que se tengan en consideración las actividades del proceso de enseñanza – aprendizaje. En relación a la epistemología crítica es importante comprender desde los estudiantes el proceso de reflexión en su formación a través de la enseñanza – aprendizaje, considerando que la realidad educativa es un fenómeno complejo y dinámico.

Además, se rechaza un saber puramente técnico que se desarrolle de forma ajena a la práctica, lo que se enlaza con lo propuesto por Schön (1998) el cual rechaza la racionalidad técnica, ya que los problemas de la práctica no pueden reducirse a problemas instrumentales, donde, además, este conocimiento no sería adecuado para abordar los problemas sociales y por ende la educación.

En relación a los hallazgos obtenidos en la Dimensión de la Práctica Reflexiva de los estudiantes (Objetivo nº1), dan cuenta de que los procesos reflexivos de los estudiantes se verán favorecidos o limitados por las actividades de enseñanza – aprendizaje, donde los hallazgos señalan que existirían más condicionantes negativas que positivas. Dentro de las condicionantes se encuentran el tiempo, el calendario, la infraestructura, la metodología, la evaluación, entre otros.

Siguiendo al paradigma crítico, el proceso de enseñanza – aprendizaje debería tener un “claro corte humanista centrado en los procesos formativos de la persona más que en los

resultados o productos” (Domingo, 2013, p.81). Por lo que las prácticas reflexivas deberían ser enfocados precisamente el proceso de la Práctica de Persona y Familia, y no fomentarlo solamente en las evaluaciones.

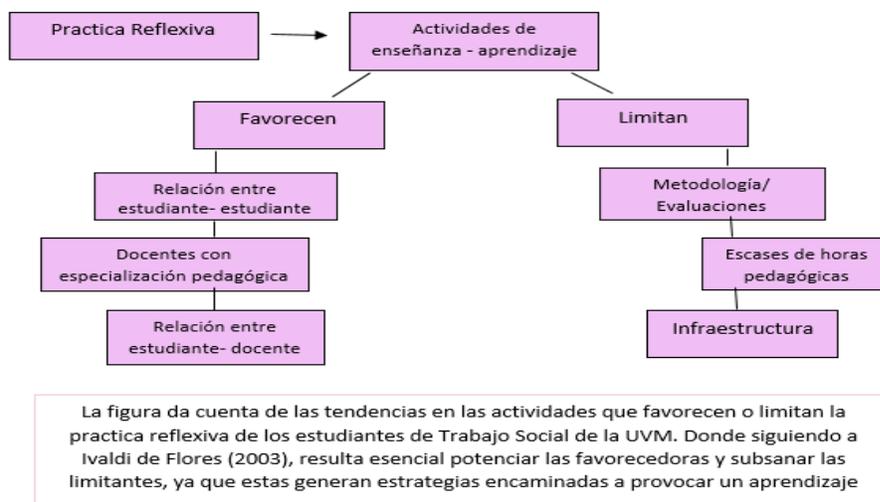
Por otro lado, la relación asimétrica de estudiante – docente, es considerada fundamental en el proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que el docente influye significativamente siendo un aporte o no en este proceso. Donde los hallazgos demuestran que los estudiantes valoran que los docentes promuevan espacios reflexivos en el aula tanto colectivo como individualmente.

Por lo tanto, dentro de los códigos coincidentes en la subcategoría de dimensión temporo espacial son “aporte temporal” y “limitantes temporales”. En cambio en los códigos disidentes son “docente”, “estudiantes”, “tiempo-espacio” y “factores externos”.

Asímismo, en la subcategoría dimensión psico-social en los códigos coincidentes están “estudiante – estudiante” y “estudiante – docente”. Encontrando sólo un código disidente, el cual se refiera a “prácticas”.

Finalmente en la dimensión didáctica se encuentran los códigos “metodología” y “evaluación” como coincidentes entre los participantes, y los códigos “pedagogos” y “preguntas” son códigos disidentes.

Figura N°5: Síntesis de hallazgos sobre la Enseñanza – aprendizaje de Ivaldi de Flores.



c) **Objetivo nº3:** Interpretar el aporte de la reflexión en la acción a la intervención práctica racional desde la perspectiva tutores institucionales.

En cuanto **razón práctica** se presentan coincidencias en valorar que los estudiantes manifiesten distintas perspectivas en hechos, fenómenos sociales, opiniones, entre otras. Desde el caso nº2 el tutor institucional lo valora, ya que los estudiantes al no pertenecer a la institución aportan a esta desde una nueva mirada. Donde cabe señalar, que tiene la particularidad de ser docente que imparte la cátedra de Práctica de Persona y Familia, por lo que le interesa que sus estudiantes tengan prácticas reflexivas que aporten tanto a lo teórico como lo práctico.

Así mismo, el caso nº3 valora las distintas perspectivas mediante un trabajo interdisciplinario, donde señala que el trabajo en equipo puede estimular las prácticas reflexivas de los estudiantes, por lo demás, esto se puede atribuir al área de trabajo que pertenece al sector de educación, donde existe un trabajo constante en duplas psicosocial.

En este sentido, desde el paradigma crítico hace referencia con un cambio educativo, este implica siempre la aparición de cuestiones críticas en las relaciones de educación y sociedad (Latorre, 1992).

Otra tendencia se da en dos casos, la cual se relaciona con que los procesos reflexivos son fundamentales para lograr una transformación social, ya que permite al estudiante poder preguntarse constantemente el porqué de sus acciones y los hechos, haciendo consciente de su proceso reflexivo, considerando que la reflexión permite poder vincular los contenidos teóricos con la realidad, donde las acciones se realicen de manera intencionada. En este sentido Morán (2003) hace referencia a la necesidad de generar transformaciones estructurales de la sociedad, desde una perspectiva dialéctica en la que prima el protagonismo los sujetos y la lectura del contexto desde una dimensión de totalidad; Donde los sujetos deben ser partícipes de su propio proceso.

Por otro lado, dentro de los aspectos singulares que se evidencian en el caso nº3 la reflexión del estudiante en práctica es relevante ya que, de esta manera valoriza la reflexión desde los disciplinar. El tutor institucional fomenta la reflexión a través de dos estrategias, las cuales van ayudar a comprender fenómenos sociales que se presentan. La primera está enfocada a la participación y acompañamiento y la segunda en la retroalimentación formativas. En este sentido Schön (1992) señala que los principales rasgos tienen que ver con el aprender haciendo, la tutorización antes que la enseñanza, y el diálogo entre el tutor y el estudiante sobre la mutua reflexión en la acción, por lo tanto, resulta fundamental que tanto el tutor institucional como el estudiante realicen este proceso de forma mutua.

Respecto al caso nº2 se manifiesta que no existe claridad sobre la metodología que se utiliza para poder fomentar practicas reflexivas en los estudiantes. Además, este tutor considera fundamental poder lograr un consenso entre todos los involucrados sobre qué se entiende por procesos reflexivos con el fin de entenderlo bajo parámetros similares. Por otro lado, se considera fundamental el rol del tutor institucional ya que, es aquel que debiese promover la reflexión del

estudiante en práctica considerando que en la práctica está el “saber en la acción”. Donde Schön (1992) plantea que existe una problemática que atraviesan algunos centros, que tiene que ver con la doble relación que mantienen con el mundo de la práctica y el de la universidad, la cual es reflejada en la relación de aquellos componentes de centro o que son orientadas hacia las disciplinas, o bien hacia la práctica. Por lo tanto, no existiría un consenso entre estudiante – docente – tutor institucional, ya que las metodologías utilizadas por los tutores no serían las mismas que los docentes, por ende, las prácticas reflexivas de los estudiantes son entendidas de forma distintas.

En cuanto a las particularidades que presenta el caso n°1 el tutor institucional considera que el estudiante en práctica es el protagonista de su propia práctica reflexiva, donde además el rol de tutor institucional pasa a segundo plano, ya que es el estudiante debe ser quien tenga iniciativa de reflexionar aportando, la cual es evidenciada mediante las intervenciones que realiza. En relación a la epistemología crítica con que los sujetos tengan que interpretar su propia realidad, donde pasan a ser investigadores y logren entender qué herramientas necesitan, es decir, sujetos más autónomos. Siguiendo a Domingo (2013) es necesario una intervención práctica racional, ya que al realizar una acción racional lleva a que los estudiantes puedan anticiparse a los problemas, necesidades o cambios en el ámbito de su intervención.

En relación a la respuesta del objetivo n°3, el tutor institucional le otorga valor a la reflexión que realizan los estudiantes a los distintos fenómenos sociales que se presentan, es por ello en relación a las Dimensiones de la Práctica reflexiva (Objetivo n°1) resulta fundamental que el estudiante pueda realizar una eficiente práctica reflexiva donde debe ser capaz de integrada en todo momento, tanto en la teoría como en práctica, con el fin de lograr una intervención práctica racional.

En este sentido, en base a los hallazgos obtenidos los estudiantes no estarían llevando a cabo una Práctica Reflexiva de manera eficiente, ya que las prácticas reflexivas de estos son limitadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por lo tanto, no estarían realizando intervenciones prácticas racionales, ya que las diferencias de los hallazgos estarían relacionadas por las características propias que tiene cada estudiante y cada tutor institucional, por ende, cada práctica reflexiva.

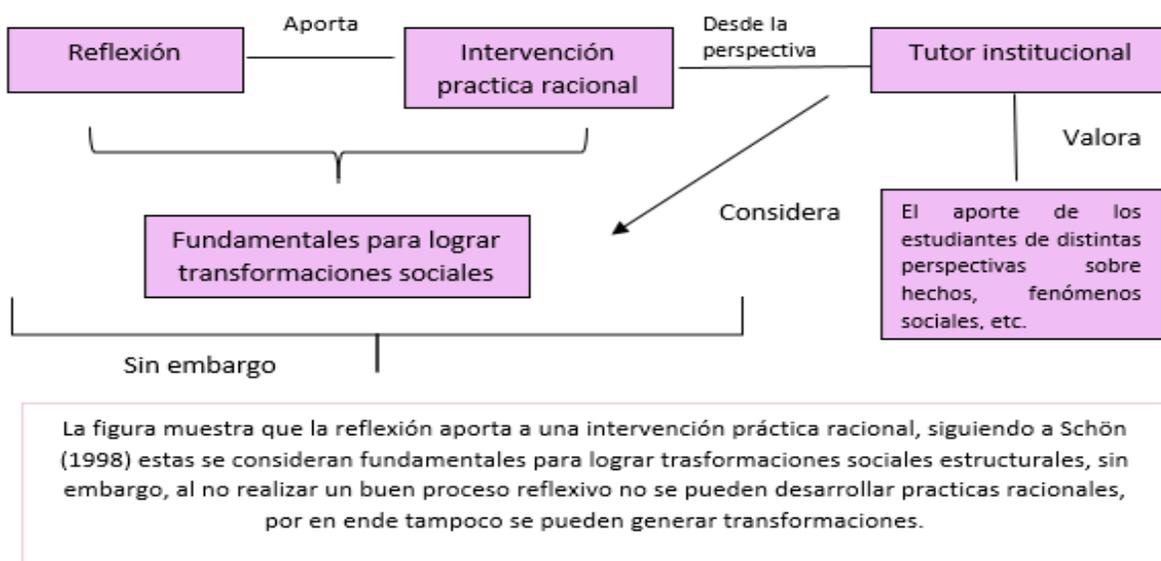
Es resultado puede estar influenciado por el modelo de educación tradicional, el cual está incorporado en la mayoría de los establecimientos de educacionales, donde el estudiante tiene un rol pasivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje, demostrando conocimientos y no reflexionando.

Asimismo, también podría verse influenciado con el Modelo de enseñanza basado en proyectos, donde se enmarca la práctica de Persona y Familia, el cual se relaciona con el aprender haciendo, sin embargo, no reflexiona sobre los procesos vivenciados en la práctica.

Por lo tanto, entre los códigos que se coinciden en la sub categoría de Razón Práctica son “transformación social” y “perspectiva”, sin embargo sólo coinciden en dos casos, es decir, no coinciden en su totalidad. Por otro lado, los códigos decidentes son “autonomía”, “persuadir al usuario”, “metodología”, “desafío”, “rol”, “fenómenos sociales”, “estrategias”, “contactos”, “capacidad reflexiva” y “espacio profesional”, esto debido a las individualidades que presenta cada caso.

Siguiendo a Habermas, la educación científica, debe ser no solo técnica, sino también reflexiva e incluir consecuencias prácticas en su formación.

Figura N°6: Síntesis de hallazgos sobre la Intervención Práctica Racional de Schön.



Capítulo V:

Discusiones, Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Validación de resultados

Se considera la investigación científica como el conjunto de los procesos de construcción de conocimiento nuevo y válido, se hace preciso definir las cualidades que debe tener para ser calificada como válida. Aunque no ha existido una manera única de asumir la validez de cualquier investigación, hoy ella se entiende relativa a las reglas que estructuran el sistema de construcción de conocimiento; su conceptualización y criterios se han transformado históricamente dentro de los paradigmas; por ello, la validez es sólo una aproximación a la solidez del conocimiento, y solo un posible camino a su fundamentación, señala John Ratcliffe (citado en Pardo, 2011, p.5).

Es por ello, que para validar los resultados obtenidos se utiliza como estrategia la triangulación de resultados, donde siguiendo a Silvio (2009) es considerada un “procedimiento de control implementado para garantizar la confiabilidad en los resultados de cualquier investigación” (p.2). Por otro lado, Denzin (1999) “establece diferentes maneras de utilizar los procedimientos de triangulación, organizando posibilidades y alternativas para adoptar lo que nos sea más ajustada al estudio” (p.122), por consiguiente, en la presente investigación se utilizar la triangulación de participantes, ya que “tiene que ver con la incorporación de varios observadores para recoger los mismos datos en lugar de confiarle la tarea a uno solo” (Silvio, 2009, p.3).

Es por ello, que se convoca a los participantes de la investigación (estudiantes, docentes y tutores institucionales) a una reunión online, a través de la plataforma ZOOM el día Lunes 08 de junio del 2020. Donde para la metodología cualitativa resulta esencial incorporar la perspectiva de los participantes, donde a través de la intersubjetividad de los sujetos se produce la producción de conocimiento. Por lo que la participación de los sujetos en la investigación cualitativa cobra un rol fundamental. Son esos elementos presentes en la intersubjetividad (Ritzer citado en Mieles, Tonon y Alvarado, 2012) los que posibilitan el intercambio en la relación cara a cara, a partir de lo cual se construye el mundo social que hace posible todas las formas de intercambio social y la acción misma (p.208).

En la reunión se exponen los principales hallazgos y resultados obtenidos a través de la aplicación del instrumento (entrevista semi estructurada), con el fin de que sean válidos o no por los participantes, donde previo a un consentimiento informado oral, se realiza la **grabación de la validación de los resultados**⁵.

Además, la estrategia utilizada confirma que las investigadoras interpretaron de manera adecuada lo que los participantes entrevistados quisieron expresar, llegando a una conclusión de estar de acuerdo con los resultados presentados, expresando lo siguiente: *“es verdad lo que dice usted, porque yo que hice la práctica en su paralelo, en comparación a mis otros compañeros era muy distinta la forma en que reflexionábamos en torno a lo que pasaba, en torno a nuestras prácticas, no lo hacíamos de igual manera porque tenía compañeros que no reflexionaban en cada clase, mientras que nosotros sí, entonces tampoco llegábamos a un acuerdo, no existía un*

⁵ Se encuentra en archivos digitales en carpeta “Triangulación para la validación de resultados”.

concepto que todos tuviéramos instaurados, que todos pudiéramos reflexionar de la misma manera y desde el mismo punto” (Estudiante nº3).

Por otra parte, en cuanto a los criterios de rigor desde la metodología cualitativa que se realizó la presente investigación, se relaciona con la **credibilidad**, ya que según Hernández, Fernández y Baptista (2014) se refiere a que el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes. Asimismo, por medio de los resultados de la investigación, surgen discusiones y conclusiones de manera espontánea entre los participantes.

Por otro lado, la contraparte institucional demuestra interés por los resultados obtenidos y la pronta entrega de estos, para incorporarlos en la modalidad de la Práctica de Persona y Familia, esto también se relaciona con el criterio de rigor de **transferencia**, ya que hay elementos estructurales y por lo tanto utilizables en otros contextos similares.

5.2 Discusiones

En relación a los hallazgos, uno de ellos, es que los participantes conciben la reflexión de forma distinta, por ende, no existiría un consenso en la definición de reflexión, por lo tanto, al concebir la reflexión de manera distinta, los estudiantes reflexionarían de distintas formas, una posible solución a aquello es establecer un acuerdo sobre que se entenderá por reflexión, entre todos los participantes de la Práctica de Persona y Familia, el cual estará marcado por la subjetividad de la definición planteada desde determinado autor, se recomienda plantearla de un punto de vista crítico. Sin embargo, cada participante agregara aspectos intersubjetivos al concepto planteado.

Por otro lado, no existiría un concepto universal de lo que se entenderá por reflexión, donde se produce una similitud por el estudio realizado por Ruffinelli (2017) donde los resultados arrojan la ambigüedad del concepto de reflexión y la diversidad de sus interpretaciones, ya que no se presentan límites claros, por ende, impide establecer una definición y asimismo, no había una determinación de cómo enseñarla. Por lo tanto, de los resultados obtenidos en la presente investigación, la evaluación resulta ambigua tanto para docentes como para estudiantes, el cual se ve influenciado por el docente por lo que él conciba como reflexión, en este sentido, siguiendo a Medina (2010) suele suceder que todos los aspectos mencionados anteriormente permanecen implícitos, ocultos al docente, y, por tanto, no se manifiestan con claridad al alumnado (p. 22). En este sentido, el modelo de la Reflexión en la acción planteado por Schön es insuficiente, ya que solamente se preocupa de el mismo proceso reflexivo y no cómo esta se concibe en los profesionales práctica. Además, de preocuparse netamente en las acciones de los estudiantes y no en los docentes que también cumplirían un rol fundamental en el proceso de reflexión de los estudiantes.

Por otro lado, Medina (2010) señala que si el docente explicita en el aula qué sentido tienen para él los distintos temas y conceptos abordados, qué es lo que el alumno ha de aprender y hacer con el contenido, está empezando a tomar más consciencia de su propia práctica y está ayudando al estudiante a conocer las «claves» que le facilitarán enormemente la asimilación

significativa de los contenidos. Pero, además, esta explicitación que el docente realiza de la reflexión sobre su propia práctica (más allá del contenido de la sesión) refuerza la posibilidad de que el alumno participe de la práctica reflexiva, en cuanto que, al explicitar su procedimiento, el docente «revela y muestra» en el aula un ejemplo de profesional reflexivo. En definitiva, el diálogo reflexivo consiste en poner a disposición del alumnado todo lo que el docente piensa y hace y sobre todo por qué lo piensa y lo hace (p.5) Por lo tanto la relación con la interacción que existiría entre estudiante – docente, ya que siguiendo a Ivaldi de Flores (2002) el establecer vínculos de estudiante – docente permite ampliar al saber profesional y disciplinar, y en base a ello reflexionar, ya que la dinámica producida por las personas que interactúan en la situación de enseñanza – aprendizaje contribuye de manera positiva a procesos reflexivos.

Otra similitud, se encuentra con el estudio de González – Moreno (2012) “Formación del pensamiento reflexivo en estudiante universitarios”, donde arroja que los estudiantes necesitan del apoyo del docente para reflexionar, sin embargo, mientras avanza las sesiones, esta necesidad de apoyo del docente hacia el estudiante disminuye, en este sentido, se relaciona con los hallazgos de esta investigación, donde se evidencia que el proceso reflexivo de los estudiantes no debe realizarse de manera autónoma, es decir, debe ser guiado, donde se espera que gradualmente logre la autonomía de su práctica reflexiva. Este hallazgo se fundamenta en que el proceso de enseñanza – aprendizaje previo a la enseñanza superior, siguiendo a PISA (2019) el modelo de educación que predomina en Chile es el modelo de educación tradicional, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje recae en la figura del profesor, por lo que los estudiantes tienen un lugar pasivo en este proceso, por lo que no se fomentarían los procesos reflexivos, sino más bien se privilegia la memorización y estandarización de conocimientos.

Una diferencia arrojada por los resultados con el estudio de Xihe Zhu (2011) en sus hallazgos se evidencia que los estudiantes y docentes realizan prácticas reflexivas desde principalmente la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, lo que se contrasta con los resultados obtenidos en la presente investigación, donde arroja que esta dimensión se dificulta lograr. Por otro lado, una de las dimensiones visibilizadas en las prácticas reflexivas de los estudiantes hace relación con la reflexión en la acción, lo que se contrasta con el estudio de Zhu (2011) donde conciben esta dimensión como ambigua y difícil para los estudiantes y docentes. Esta diferencia es posible fundamentarla, ya que los procesos educativos de enseñanza – aprendizaje de otros países, en este caso de EEUU no es la misma la Chile, existiendo diferencia entre procesos educativos.

Si bien, el modelo de la Práctica Reflexiva de Donald Schön (1998) plantea las dimensiones de la práctica reflexiva de los estudiantes, este queda en deuda, donde sería interesante añadir a las próximas investigaciones el **modelo ALACT de Korthagen (2001)**, donde dicho modelo, se enfoca en la práctica reflexiva de los docentes ya que como profesional se encuentra inmerso en un proceso de aprendizaje permanente y para ello, “es necesario ayudar a los docentes que sigan este proceso de aprendizaje reflexivo a crear vínculos entre lo que creen, lo

que observan y los conocimientos teóricos (ibíd., pág. 35). (Novillo y Alonso, 2015, p. 775), asimismo, Tickle (citado en Korthagen, 2010) afirma que “el profesor, como persona, es la esencia por la cual la educación en sí misma tiene lugar” (p. 96).

Otro de los hallazgos, es que los estudiantes estarían llevando a cabo la práctica reflexiva de manera deficiente, esto debido a las características propias que tiene cada estudiante y cada tutor institucional, los cuales podrían limitar el proceso de enseñanza – aprendizaje. En relación al modelo de Schön, éste no toma aspectos individuales de los estudiantes al momento de reflexionar, por lo que resultaría fundamental en que en el proceso de práctica reflexiva se pueda tomar en cuenta estas características y cómo los estudiantes significan a través de su propia experiencia la reflexión, pero desde una manera crítica. Donde la teoría que aportaría a esta a este hallazgo es la **teoría del aprendizaje significativo crítico de Moreira** (2005) “permite al sujeto formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, estar fuera de ella. Se trata de una perspectiva antropológica en relación con las actividades de su grupo social, que permite al individuo participar de tales actividades, pero, al mismo tiempo, reconocer cuándo la realidad se está alejando tanto que ya no se está captando por parte del grupo” (p.18). Lo que además se relaciona con la comunidades de aprendizaje, con el fin de “colaborar en la superación de las desigualdades educativas que, a su vez, están generando nuevas desigualdades sociales” (Elboj y Oliver, 2003, p.92) con el fin de “aportar con las herramientas necesarias para construir una Sociedad del Conocimiento para todos y todas es precisamente el principal objetivo de Comunidades de Aprendizaje, apostando por la superación de la exclusión social que sufren determinados grupos sociales” (Elboj y Oliver, 2003, p.92). En este sentido, el proceso de enseñanza - aprendizaje es construido, donde se espera que el estudiante a través del proceso de educación alcance una autonomía gradual.

En este sentido, tanto el Modelo ALCT de Korthagen (2001) como el la Teoría del aprendizaje significativo crítico de Moreira (2005) siguen la línea epistemológica crítica, incorporando elementos de auto reflexión, centrándose en procesos formativos. Asimismo, hace referencia con el cambio educativo, siguiendo un modelo de educación constructivista, desarrollando proceso cognitivos y afectivos en un escenario de aprendizaje, implicando la aparición de cuestiones críticas de las relaciones entre educación y sociedad.

Por otro lado, respecto a los **desaciertos y limitaciones**, existe una sospecha respecto a la profundidad y veracidad del dato, es decir, las investigadoras frente a un sujeto más apático, si bien logran concluir la entrevista con éxito, no obstante, no se logran realizar una entrevista densa en profundidad como con otros participantes, lo que podría impactar en los resultados obtenidos en la investigación y en la respuesta establecida a la pregunta de investigación. Para evitar esto es que las investigadoras entrevistaron diversos participantes, donde si bien esto se considera una limitante no es un hecho recurrente en realización de las entrevistas, si no mas bien son casos específicos. Además, se recabo información a través de los análisis de documentos, lo que permitió manejar la profundidad de la información obtenida.

En relación a los ejes de la Carrera de Trabajo Social, la presente investigación se enmarca en el eje de **Educación e investigación formativa**, la cual contribuirá en la formación y en el futuro ejercicio profesional de los estudiantes de la Carrera de Trabajo Social de la UVM, a través de la fomentación de prácticas reflexivas desarrolladas de manera eficiente, como de la retroalimentación y ajustes realizados a la metodología de enseñanza y aprendizaje de la Práctica de Persona y Familia. Donde resulta fundamental potenciar profesionales reflexivos ya que, de esta manera se es capaz de cuestionar la realidad, promoviendo un rol activo en los profesionales. Donde el propósito mayor de la presente investigación subyace en que a través de las prácticas reflexivas establecidas desde una perspectiva crítica se logren generar transformaciones de estructura social, entendiendo que la educación es el medio para generar dichas transformaciones.

Es por ello que al reconocer la práctica y flexibilidad epistemológica resulta fundamental, esta debe encontrarse presente a lo largo de toda la investigación, ya que será la forma a través de la cual construiremos el conocimiento.

En cuanto a la **vigilancia epistemológica** en el proceso de construcción de conocimiento es esencial para mantener una coherencia en la investigación, donde “el investigador debe mantener coherencia teórica respecto a las líneas de pensamiento que ha elegido para realizar una investigación” (Blanco, 2010, p.3). En cuanto a la coherencia teórica, esta permite “reconocer cuales son los errores que comete dentro del proceso de investigación y encontrar, dentro del marco conceptual elaborado, los mecanismos metodológicos para superar los obstáculos presentados” (Blanco, 2010, p.3). Este ejercicio debe ser constante y “tiende a subordinar el uso de técnicas y concepto a un examen continuo sobre las condiciones y los límites de su validez” (Batthyány, 2011, p.14).

La importancia de la línea epistemológica que guía la investigación subyace en que es la forma en que vemos el fenómeno. Este caso la educación es concebida como una herramienta transformadora, en directa relación con la epistemología crítica de segunda generación, por lo que resulta esencial que a lo largo de todo el proceso investigativo se considere desde esta perspectiva.

Para realizar una adecuada vigilancia epistemológica “es necesario que el investigador desarrolle, en primer lugar, la capacidad de reflexionar epistemológicamente respecto del lugar que ocupa en el campo científico” (Blanco, 2010, p.1)

En cuanto a los **obstáculos epistemológicos** visualizadas en el proceso de investigación, según Bachelard (citado en Castro, Hernández y Padilla, 2010) es “el desarrollo del conocimiento, errores, prejuicios, opiniones de los docentes son transmitidos al estudiante y estos se convierten en obstáculos epistemológicos” (p. 2).

Un primer obstáculo visualizado es la **experiencia básica o primera**, donde Bachelard (1971) plantea que la experiencia primera como conocimiento es la adquirida en los primeros años de aprendizaje, reduciendo la realidad de los datos sensibles, por lo tanto, lo que se observa o se

siente es considerado como lo real, ya que la presente investigación es el primer acercamiento de producir conocimiento científico.

Asimismo, otro obstáculo visualizado es el de **conocimiento general**, ya que al dar definiciones demasiado amplias para las cosas hace pasar por encima de los detalles singulares (Castro, Hernández y Padilla, 2010, p. 4), en relación al obstáculo anterior, dado que al ser novatas se dificulta poder obtener una visión más minuciosa de los detalles.

Por lo tanto, es importante que una vez identificados los obstáculos epistemológicos, estos sean superados, siguiendo Brousseau (1997) (citado en Guillen, 2016) “indica que la superación de un obstáculo epistemológico amerita interacciones repetidas, reflexivas y dialécticas”.

En relación a los obstáculos epistemológicos de experiencia básica o primera, se intentó superar a través de la vinculación establecida entre las investigadoras y otros profesionales con experiencia investigativa, los cuales permitieron resolver dudas e interiorizarse en el tema.

En cuanto al obstáculo del conocimiento general se intentó resolver mediante la abundante revisión bibliográfica, lo que permitió obtener una visión más minuciosa y holística sobre el fenómeno de la educación.

5.3 Conclusiones

En el capítulo número uno se planteó la siguiente pregunta de investigación **¿Cómo se manifiesta la reflexión en la acción en el proceso de enseñanza – aprendizaje y como estas aportan a una intervención practica racional de los estudiantes de la Practica de Persona y Familia de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar durante los años 2019-2020?** Para dar respuesta a esta pregunta, se plantean las siguientes conclusiones obtenidas desde los análisis, resultados y discusiones.

Schön (1998) acentúa que las actividades de enseñanza – aprendizaje otorgan herramientas teóricas, metodológicas y prácticas para reflexionar durante la acción y sobre lo que se hace, con el propósito de que este proceso sea consiente y de esta forma transfórmalo, el modelo de la prepráctica reflexiva propone tres dimensiones para entender la reflexión: reflexión en la acción, reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. En los resultados obtenidos la reflexión en la acción en el proceso de enseñanza – aprendizaje se manifiesta con preponderancia en las dimensiones conocimiento en la acción (a priori) y reflexión en y durante la acción (in situ). Sin embargo, resulta fundamental comprender que los tres componentes del pensamiento práctica deben ser realizados de forma dialéctica y no como elementos independientes.

Siguiendo a Contreras (citado en Meneses, 2007) plantea que el sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional en el proceso de enseñanza – aprendizaje, es el cual que genera estrategias dirigidas que incitan o estimulan el aprendizaje. Con respecto a los

resultados obtenidos la práctica reflexiva de los estudiantes se ve influenciada por aportes y limitantes en cuanto a las actividades de enseñanza – aprendizaje para la reflexión en la acción.

Los saberes racionales responden a una parte de la complejidad y diversidad de situaciones educativas, es por ello que la razón práctica se basa en un dialogo constante de lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción, lo que lleva a que los estudiantes puedan anticiparse ante problemas, necesidades o cambios de las intervenciones que realizan. En cuanto al aporte a una intervención práctica racional de los estudiantes, existe una intersubjetividad planteada por los tutores institucionales, donde se considera que la reflexión en la acción de los estudiantes contribuye a un proceso de transformación social, demás se evidencia que solo una parte de los estudiantes estarían llevando a cabo la práctica reflexiva de manera eficiente, donde se evidencia la subjetividad de los tutores institucionales y por ende los puntos de desencuentro, debido a las características propias de cada estudiante y tutor institucional, así como también del proceso de enseñanza – aprendizaje que genera cada docente.

En síntesis, la respuesta a la pregunta de investigación corresponde a que la reflexión en la acción se manifiesta con preponderancia en las dimensiones conocimiento en la acción (a priori) y reflexión en y durante la acción (in situ), donde se ve influenciada por aportes y limitantes en cuanto a las actividades de enseñanza – aprendizaje para la reflexión en la acción. Finalmente, se considera que la reflexión en la acción de los estudiantes contribuye a un proceso de transformación social.

En cuanto a las conclusiones de los supuestos se plantea lo siguiente:

Supuesto 1:

En cuanto a las dimensiones de la práctica reflexiva de los estudiantes, se llevan a cabo en el proceso de conocimiento en la acción y en reflexión en y durante la acción, donde el estudiante reflexiona desde lo personal.

Para dar respuesta al supuesto se presenta la siguiente evidencia:

“Si, yo creo que hago una reflexión antes de, como de ver cómo va a resultar y después luego de esto, para ver cuáles fueron los resultados y cuáles eran los que yo esperaba, entonces en este caso tengo que analizar por qué resultaron porque yo quise o por qué no” (Estudiante nº3)

“Yo creo que la mayor dificultad o desafío que tienen tanto la práctica, tanto para docentes y estudiantes es colocar ciertos puntos de qué se entiende por proceso reflexivos, porque quizás yo como docente tengo una idea y espero algo, cuando la pauta de evaluación se explicita que “el estudiante reflexiona sobre tal o cual punto” no sé si el estudiante tendrá la misma noción de reflexión que nosotros como docentes” (Tutor institucional nº2).

En cuanto al análisis obtenidos desde este supuesto es posible concluir que es acertado, ya que según los resultados, los estudiantes presentan mayor práctica reflexiva en el conocimiento en la acción como en la reflexión en y durante la acción, presentándose deficiencia en la dimensión

reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción, la que siguiendo a Domingo (2013) es el componente más relevante del proceso de aprendizaje, ya que es un proceso realizado posteriormente lo que permite su cuestionamiento y redefinición.

Supuesto 2:

Existirían limitantes en cuanto a las actividades del proceso de enseñanza - aprendizaje, lo que dificultaría llevar a cabo un proceso reflexivo de manera eficiente tanto estudiantes como docentes.

Para dar respuesta al supuesto, se presenta la siguiente evidencia:

“Yo diría, que uno de los principales aspectos que a lo mejor nos juega en contra, es el tema de los tiempos, porque como estas prácticas son tan acotadas, de algún modo tú estás privilegiando el tema de los productos más que del proceso” (Docente nº3).

“yo creo que las formas de evaluar influyen mucho, ene, mucho, demasiado, sobre todo porque los estudiantes se centran en la nota y no en el proceso” (Tutor institucional nº2).

“El tema de infraestructura influye en el proceso de reflexión, por no tener disponibilidad continua (sala de estudio en biblioteca) y el horario de cierre de las dependencias para el trabajo autónomo. Además, el espacio físico de las infraestructuras” (Estudiante nº1).

El supuesto se corrobora tras los resultados obtenidos, donde siguiendo a Ivaldi de Flores (2002) resulta relevante que en el proceso de enseñanza – aprendizaje los estudiantes cuenten con características temporo - espaciales, psico - sociales y didácticas. Estas viéndolas de manera dialéctica, ya que se complementan y nutren entre sí y así mismo dificulta.

Supuesto 3:

Los tutores institucionales consideran que la reflexión en la acción llevada a cabo por los estudiantes en práctica aportan a intervenciones prácticas racionales que contribuyen a una transformación social.

Para dar respuesta al supuesto se presenta la siguiente evidencia:

“influye demasiado la reflexión en los procesos de transformación social, porque finalmente cuando no hay reflexión es cuando se reproducen los modelos hegemónicos de forma inconsciente en la sociedad, yo creo que la reflexión es la que permite dar cuenta justamente de cuáles son las condiciones” (Tutor institucional nº2).

“La reflexión claro que influye en la transformación social principalmente porque en específico en los procesos de formación la reflexión es la que de alguna forma permite vincular los contenidos teóricos con la realidad finalmente y es la que permitiría de alguna forma que se produzca la transformación social, entonces claramente que si influye la reflexión en la transformación social” (Tutor institucional nº3).

Con lo anteriormente expuesto se corrobora el supuesto, donde el tutor institucional valora los procesos reflexivos en los estudiantes en práctica ya que los considera un aporte para la transformación social. Donde la educación es considerada como un componente de la transformación social.

Finalmente, se importante destacar que presente investigación realiza una **intersubjetividad**, es decir, los participantes interpretan las cosas de manera distinta, donde se buscan puntos de encuentro y desencuentro de los participantes, entendiendo que todas las personas viven la realidad de forma distintas, pero aun así comparten significados, esto además se relaciona con la metodología cualitativa con la que se llevo a cabo esta investigación, donde se busca generar producción de conocimiento a treves de la perspectiva de los sujetos. En la siguiente figura se visualiza los puntos de encuentro de los participantes a través de la triangulación de los resultados:

Figura n°7: Puntos de encuentro de los participantes.

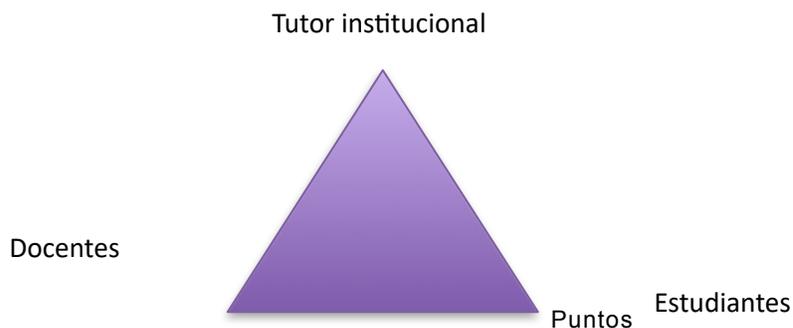


Figura N°7:

de encuentro de los participantes: el punto de encuentro entre los participantes es la **valoración de la reflexión** por las tres partes, sin embargo, también se producen puntos de desencuentro marcados por la intersubjetividad de los participantes en este caso se produce cuando estos interpretan la reflexión de manera distinta.

Fuente: Elaboración propia. Phillips, A. Y Silva, P. (2020).

5.4 Recomendaciones de aplicación para la disciplina/ profesión

A continuación, se presentan las siguientes tablas, las cuales se refieren a los objetivos específicos de la investigación, donde se exponen los hallazgos identificados en los resultados correspondientes a cada objetivo específico, con su respectiva recomendación y fundamentación. Cabe señalar que las recomendaciones indicadas en la siguiente tabla se abordaran a través del anexo, el cuadernillo de “**Aplicaciones para la práctica reflexiva en la formación de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar**”, donde se presentan posibles ajustes a la modalidad, al currículum y finalmente una pauta de como enseñar a reflexionar y como evaluar esta misma.

Tabla N°7:

Recomendación y fundamentación de los hallazgos para el objetivo específico n°1.

Objetivo específico N°1: Identificar cómo se manifiestan las dimensiones de la Práctica Reflexiva de los estudiantes de la Práctica de Persona y Familia		
Hallazgo	Recomendación	Fundamentación
No existe un consenso sobre qué se entiende por reflexión.	Establecer que se entenderá por reflexión. Esta definición debe ser manejada tanto por estudiantes, docentes como tutores de la Práctica de Persona y Familia.	Para llevar a cabo un proceso reflexivo, es importante entender qué es la reflexión, por lo que siguiendo a Schön (1992) "la reflexión desde la acción es central para el arte a través del cual, algunas veces, los profesionales hacen frente a las molestas situaciones divergentes de la práctica" (p.67).
No existe un criterio universal para evaluar el concepto de reflexión en la práctica de persona y familia, por lo que la evaluación resulta ambigua. Este criterio va a estar influenciado por lo que el docente conciba como reflexión.	Establecer un consenso y validación sobre cómo se evaluará la reflexión, donde se recomienda que los docentes visualicen las dimensiones de la práctica reflexiva de cada estudiante.	Todos los docentes que imparten la práctica de persona y familia, se deben guiar bajo la misma pauta de evaluación y no desde su propia experiencia, con el fin de estandarizar la evaluación de este concepto. Según Dewey (2007) es necesario un método, una sistematización y un proceso.
Los estudiantes reflexionan mayoritariamente en las dimensiones conocimiento en la acción (a priori) y reflexión en y durante la acción (in situ). Por otro lado, los estudiantes al concebir de distintas maneras el concepto de reflexión la realizan de una forma y con un propósito distinto.	Enseñar a los estudiantes a reflexionar de manera adecuada, donde el docente debe basarse en un autor, para abarcar las diversas dimensiones de concepto. Por lo tanto, se sugiere una posible ruta curricular previa, donde se fomente la reflexión en la acción. Cabe señalar que la reflexión en la acción es fundamental que se desarrolle a lo largo de toda la carrera y posteriormente sea realizada como Trabajadores Sociales, considerando la importancia de esta en la contribución de la transformación social.	Es relevante que las dimensiones se enseñen de manera dialéctica, es decir, tomando lo evaluado anteriormente, donde finalmente se logra integrar cada una de las reflexiones realizadas. Siguiendo a Schön (1998) "estos tres componentes del pensamiento práctico no deben ser entendidos como elementos independientes entre sí, sino que, bien al contrario, se necesitan mutuamente para garantizar una intervención práctica racional".

Fuente: Elaboración propia. Phillips, A. Y Silva, P. (2020).

Tabla N°8:

Recomendación y fundamentación de los hallazgos para el objetivo específico n°2.

Objetivo específico N°2: Describir las actividades de enseñanza – aprendizaje para la reflexión en la acción de los estudiantes y docentes.		
Hallazgo	Recomendación	Fundamentación
<p>Actividades que aportan al proceso reflexivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo • Relación estudiante – estudiante • Relación estudiante – docente • Pedagogía 	<p>Se sugiere en cuanto a la relación establecida entre estudiante – docente, se establezca una relación participante, donde el docente sea parte del proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que actualmente el docente tiene un rol ligado a la evaluación.</p> <p>Se sugiere que los docentes en su currículum profesional incorporen estudios sobre pedagogías, ya que obtienen herramientas que facilitan el proceso de enseñanza –aprendizaje.</p> <p>En cuanto, a las otras actividades que aportan en la enseñanza – aprendizaje para el proceso reflexivo, se recomienda seguir potenciándolas.</p>	<p>Siguiendo a Contreras (citado en Meneses, 2007) “el proceso de enseñanza – aprendizaje lo plantea como un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje”</p> <p>De acuerdo a los resultados obtenidos se considera estas actividades aportan a la práctica reflexiva de los estudiantes, por lo tanto, siguiendo a Ivaldi de Flores (2002) resulta fundamental seguir potenciándolas.</p> <p>“Numerosos estudios e investigaciones dan cuenta de la importancia de la formación pedagógica del docente universitario” (Moscoso y Hernández, 2015, p.140).</p>

<p>Actividades que limitan el proceso reflexivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calendario académico • Espacio físico • Escases de horas pedagógicas • Metodología • Evaluaciones 	<p>En cuanto al calendario académico se propone una mayor flexibilidad respetando el marco del calendario académico, se sugiere establecer dos fechas límites en cuanto a la entrega de la primera y última evaluación, mientras que el resto de las evaluaciones debiesen ser propuestas a través de una Carta Gantt establecida por cada estudiante, debido a la diferencia de los procesos de estos y a los sujetos.</p> <p>- Se sugiere que se realice la cátedra no solamente en el aula, sino que busque nuevos espacios físicos para generar una reflexión. Así como también se sugiere que el docente se inserte en la institución donde el estudiante realiza la práctica, generando espacios de enseñanza – aprendizaje en el lugar, ya que el proceso de enseñanza aprendizaje es construido, donde se espera que el estudiante a través del proceso de educación alcance una autonomía gradual.</p> <p>En cuanto a la escasez de las horas pedagógicas, se recomienda incentivar tutorías realizadas por estudiantes de cursos superiores, con el fin de no sobrecargar al docente y a la vez proporcionar al estudiante una nueva figura sobre la cual recurrir en el proceso de práctica.</p> <p>En cuanto a la metodología, se sugiere un cambio de esta, debido a que La metodología de enseñanza-aprendizaje es de carácter activa - participativa y se basa en el Aprendizaje basado en Proyectos, sin embargo, esta no está ligada a que los estudiantes realicen procesos reflexivos en el proceso de enseñanza – aprendizaje.</p> <p>Las evaluaciones aparecen como una limitante del proceso reflexivo, ya que los estudiantes se enfocarían solamente en el cumplimiento de la entrega de las evaluaciones,</p> <p>Se sugiere que las evaluaciones sean centradas en las acciones del proceso del estudiante y no solamente en producto final presentado.</p>	<p>La recomendación en cuanto al calendario académico se fundamenta en que este puede verse afectado debido a factores externos, como también a imprevistos de la sociedad, considerando que la educación no se encuentra ajena a la sociedad.</p> <p>En cuanto a la pedagogía “las acciones pedagógicas pueden impactar positivamente la consolidación de los procesos de aprendizaje y que el pensamiento reflexivo se constituye en el motor de cambio mediante el uso intencionado del lenguaje” (González-Moreno, 2012, p.595).</p> <p>Finalmente se sugiera un ajuste a la modalidad de Práctica de Persona y Familia, con el fin de que tanto docentes y estudiantes puedan guiarse a través de ella. Esta modalidad se ajusta con la necesidad de integrar el modelo de aprendizaje basado en proyecto con la práctica reflexiva de los estudiantes.</p>
--	--	--

Fuente: Elaboración propia. Phillips, A. Y Silva, P. (2020).

Tabla N°9:

Recomendación y fundamentación de los hallazgos para el objetivo específico n°3.

Objetivo específico N°3: Interpretar el aporte de la reflexión en la acción a la intervención práctica racional desde la perspectiva tutores institucionales.		
Hallazgos	Recomendaciones	Fundamentación
El tutor institucional considera que los estudiantes aportan a una transformación social, pero no desde la reflexión sino, que desde lo microsociológico a través de un paradigma funcionalista.	Se recomienda realizar una reflexión desde un paradigma crítico para lograr transformaciones de estructura social y no meramente microsociológicas. Ya que, si bien los estudiantes realizan intervenciones, no están al nivel de la práctica racional propuesta por Schön.	Según Mezieow (citado en Vivanco, 2017) señala que la “reflexión crítica, es el proceso central del aprendizaje trasformativo” (p.20) Es por ello que los estudiantes deben incorporar elementos críticos para aportar a las instituciones desde lo crítico y racional.
Se valora las nuevas perspectivas que aportan los estudiantes en prácticas en la institución, ya que se genera un proceso de retroalimentación, donde se produce un intercambio de conocimientos a través de la comunidad de aprendizaje.	Se recomienda potenciar al estudiante y otorgar herramientas para que los estudiantes desarrollen aportes a la institución que se insertan, con el fin de generar un intercambio de conocimientos.	
La reflexión depende también del espacio institucional donde se inserte el estudiante en práctica, ya que se presentan diferencias en los procesos reflexivos de los estudiantes debido al área en que se inserta en la institución (Municipio, CESFAM, educación, etc).	Se recomienda entregar una guía al tutor institucional sobre cómo fomentar la reflexión de los estudiantes, ya que se considera un guía relevante en el proceso de enseñanza – aprendizaje, teniendo un rol de educador, por lo tanto, tiene que ser un guía activo, donde se comprometa a fomentar procesos reflexivos, independiente del área en que se desempeña.	En este sentido, es importante que los tutores institucionales puedan ser guías, ya que siguiendo a Schön (1992) los principales rasgos tienen que ver con el aprender haciendo, la tutorización antes que la enseñanza, y el diálogo entre el tutor y el estudiante sobre la mutua reflexión en la acción”

<p>No todos los estudiantes estarían llevando a cabo la práctica reflexiva de manera eficiente, esto debido a las características propias que tiene cada estudiante y cada tutor institucional, los cuales podrían limitar el proceso de enseñanza – aprendizaje.</p>	<p>Se sugiere que, al momento de establecer el Convenio de la UVM con la Institución, se den a conocer el rol que debe de tener el tutor institucional con el estudiante en su proceso de práctica.</p>	<p>Para que los estudiantes permitan tener una práctica reflexiva desde sus propias características, es importante añadir la teoría del Aprendizaje significativo crítico, ya que siguiendo a Moreira (2005) este permite al sujeto formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, estar fuera de ella (p.87-88).</p>
<p>Se valora el trabajo interdisciplinario establecido en las diferentes instituciones por el estudiante en práctica, ya que se vincula y trabaja con profesionales de distintas áreas</p>	<p>Se recomienda potenciar el trabajar con distintos profesionales, debido a que el campo laboral del Trabajador Social se ve enfrentado a trabajar interdisciplinariamente.</p> <p>Además, se recomienda establecer una rúbrica con los deberes que debe cumplir el tutor institucional.</p>	<p>El estudiante es importante que en su proceso reflexivo tenga comunicación e interacción con otras disciplinas, ya que en relación a la epistemología crítica de Habermas, esta permite sostener una relación dialéctica entre formación y práctica reflexiva, es decir “no sólo se aprenden y construyen nuevas teorías, esquemas y conceptos, sino que, lo que es más importante a nuestro entender, se aprende también el mismo proceso dialéctico de aprendizaje en ‘conversación abierta con la situación práctica’” (Sacristán y Pérez, 1992, p.419).</p>

Fuente: Elaboración propia. Phillips, A. Y Silva, P. (2020).

5.5 Fundamentos ético-políticos de la propuesta

La investigación se presenta como una práctica ética, política y situada en contextos históricos, donde es posible decir que no es neutra ya que la investigación “se sustenta en valores de naturaleza ética que no se limitan a una prescripción de derechos y deberes, sino que se materializan en opciones ideológicas, teóricas y políticas” (Netto, 2003). El proyecto ético – político se compone de diversos elementos “una imagen ideal de la profesión, valores que lo legitiman, función social y objetivos, conocimientos teóricos, saber interventivo, normas y prácticas que deben articularse coherentemente” (Netto, 2003, pp.274-275). Por su parte el componente ético no es suficiente por si solo, por lo que debe ser plasmado en acciones políticas.

Cabe destacar que la presente investigación esta re analizada en la misma línea epistemológica que las recomendaciones expuestas en el capítulo 5.4, la cual se desarrolla detrás de la epistemología crítica planteada por Habermas, donde es protagonista una perspectiva dialéctica enfocada en generar transformaciones estructurales en la sociedad, siguiendo a Domingo (2013) este paradigma se centra en los procesos formativos más que en resultados o productos.

En cuanto a las recomendaciones son realizadas en un primer momento para generar cambios en la modalidad de la Práctica de Persona y Familia a través de la retroalimentación y ajuste de la metodología de enseñanza – aprendizaje, así fomentar las practicas reflexivas de los estudiantes, para que logren realizar intervenciones racionales. Donde la importancia de promover profesionales reflexivos hace relación con que sean capaces de cuestionar la realidad, adquiriendo un rol profesional activo “interpretando y construyendo de una manera particular las realidades con las que nos encontramos” (Albertín, 2007, p.11).

Sin embargo, existe un propósito mayor que busca alcanzar la presente investigación, este hace relación con que a través de la reflexión desde una perspectiva crítica se logren generar transformaciones de estructura social y no meramente microsociológicas. Ya que desde una perspectiva crítica la educación es concebida no solo como una técnica sino también esta debe ser reflexiva, debido a que es considerada como el medio para generar transformaciones sociales, donde contribuyen al desarrollo de la calidad de vida y al bienestar social. Siguiendo Borja (2018) la transformación para el Trabajo Social es fundamental ya que proporciona posibilidades de impulsar procesos de transformación que generen cambios, en vez de mecanismos de reproducción social.

Por lo tanto, la presente investigación se realiza con el fin de visibilizar las prácticas reflexivas de los estudiantes de la Práctica de Persona y Familia de la Carrera de Trabajo Social Universidad del Mar, donde siguiendo a Karsz (2007) plantea que los cambios políticos no son necesariamente declarados, es decir, si una investigación busca cambiar o contribuir, lo que implica cuestionar las bases metodológicas y epistemológicas que conforma la Práctica de Persona y Familia de la Universidad Viña del Mar, por lo tanto implica incorporar unidades del conocimiento situado, es decir, se sitúa en los estudiantes de Trabajo Social que no reflexionan, donde es importante poder desarrollar las prácticas reflexivas de estos, para que como futuros profesionales puedan realizar intervenciones prácticas racionales, por lo

tanto, al querer contribuir en mejorar las prácticas reflexivas de los estudiantes siguiendo al autor, independientemente del paradigma de la investigación, tiene una intención política.

Glosario técnico

- **Conocimiento en la acción:** Bagaje teórico, práctico y vivencial. Se compone esencialmente de dos componentes “el saber del libro” y “saber en la acción”.
- **Dimensiones de la práctica reflexiva:** tres componentes del pensamiento práctico, que deben ser entendido como elementos que se relacionan entre sí y se necesitan mutuamente.
- **Educación superior:** Nivel de educación que atiende alumnos y alumnas que previamente han concluido la enseñanza media y han recibido la Licencia de Educación Media. Este nivel se imparte en universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica.
- **Educación:** proceso de socialización de los individuos donde asimila y aprende conocimientos los cuales no deben ser solo técnicos, sino también reflexivos, e incluir consecuencias prácticas en su formación.
- **Enseñanza – aprendizaje:** Proceso vinculado a enseñar y aprender, ambos se relacionan e influyen entre sí.
- **Modelo de aprendizaje basado en proyecto:** Tiene sus raíces en el constructivismo, los estudiantes planean, evalúan e implementan proyectos.
- **Modelo de educación tradicional:** Se caracteriza por el lugar pasivo del estudiante en el proceso, donde se privilegia la memorización y estandarización de conocimientos.
- **Modelo de reflexión de Donald Schön:** tiene su base en la integración del pensamiento reflexivo en el proceso de formación inicial y continua del profesional.
- **Paradigma crítico de segunda generación:** Plantea la acción racional intencionada, la interacción como acción comunicativa y la relación teoría – práctica.
- **Pensamiento reflexivo:** Para que se produzca es necesaria la sistematización y un proceso de un método.
- **Práctica de Persona y Familia:** Práctica intrauricular, donde el estudiante debe aproximarse al ejercicio profesional con familias a partir de la inserción en instituciones públicas o privadas.
- **Práctica reflexiva:** Proceso de reflexión que realizan los profesionales sobre su propia práctica profesional.
- **Racionalidad técnica:** predomina el pensamiento científico, viéndose reflejada en los saberes instrumentales.
- **Reflexión en la acción:** Forma de conocimiento que incluye el análisis para orientar la acción.
- **Reflexión en y durante la acción:** Pensamiento producido mientras se actúa in situ, con las limitantes temporales espaciales que esto implica.

- **Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción:** Análisis realizado posteriori respecto a la acción, lo que permite el cuestionamiento y redefinición.
- **Reflexión:** Forma de conocimiento que influye en el análisis, para orientar la acción.
- **Saber del libro:** Conocimientos adquiridos por medio del estudio científico.
- **Saber en la acción:** Conocimientos adquiridos a través de la práctica.
- **Trabajo Social Crítico:** Pretende generar transformaciones estructurales, de manera dialéctica siendo protagonistas los sujetos y el contexto.
- **Transformación social:** Transformaciones de estructura social.

Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005)
- Alayon, N., Barreix, J., y Cassineri, E. (1971) *A B C del trabajo social latinoamericano*. Buenos Aires, Editorial ECRO, Serie Temas de Trabajo Social, N°5.
- Albertín, P. (2007) La Formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones Psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*. N°30. 7-18.
- Benzanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S. y Campo. L. (2018) El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos. Colombia. n. 1*. 89-113.
- Black, A y Halliwell, G. (2000) *Accesing Practical Knowledge: How? Why? Teaching and Teacher Education*, v. 16, 103 – 115.
- Black, A., y Halliwell, G. (2000) Accediendo al conocimiento práctico: ¿cómo? ¿Por qué? La enseñanza y la formación del profesorado 16: 103 – 115.
- Blanco, C. (2010). La vigilancia epistemológica en Ciencias Sociales: un compromiso ineludible. Reflexiones desde la sociología del conocimiento de Pierre Bourdieu.
- Borja y Flotts (2018). Imaginario de transformación: El Trabajo Social. Universidad Andrés Bello.
- Cáceres, M., y García, R. (2010) Fuentes de rigor de la investigación cualitativa.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista de la Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, II*, 56. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/1003>
- Camejo, S. (2017) Reseña. Schön, D. (1982). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. *Educación en Contexto*, Vol. II, N° 5, Enero-Junio, 2017. ISSN 2477-9296
- Cánovas, C. (2015). La perspectiva crítica en la educación: su vigencia en el contexto neoliberal. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 3(1). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/362>
- Caparros, N., y Raya, E. (2015) *Métodos y técnicas de investigación en Trabajo Social*. Madrid: Editorial grupo 5.
- Carrasco, J. (2018). *Medición del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes chilenos/as de educación superior*. Universidad San Sebastián. Chile.
- Castello, K. (2019) *Inteligencia emocional en la recuperación pedagógica*. (Tesis pre-grado) Universidad de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador.
- Castro, Hernández y Padilla. (2010). *Una mirada de los obstáculos epistemológicos desde Gastón Bachelard*. Recuperado de <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/5008/CastroForeroLia2010.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Denzin, K. (1990). "Triangulation". En: Keeves, John P. (1990): *Educational Research, Methodology, and Measurement. An International Handbook*, Pergamon Press, 1990.

- Domingo Roget, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken (Alemania): Publicia.
- Domingo, A. (2014) *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Education in Chile (2017) *Reviews of National Policies for Education* © 2017 OCDE, París.
- Farías, Y., y González, K. (2013) *Reflexión Docente y Prácticas pedagógicas de los docentes del primer ciclo del liceo de San Bernardo, Chile*.
- few in action, 12: 6, 763-775, DOI: 10.1080 / 14623943.2011.60109
- Forero, J. (2014) *Hermenéutica y Racionalidad* (Tesis magistral) . Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Foro por el Derecho a la Educación Pública. (2019). Informe Luz de la situación de
- Gómez, V. (2011) *El desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva* (Tesis doctoral). Universidad de Lleida, España.
- González. A. y González. R. (2015) *Formación profesional del Trabajo Social en Chile: Desafíos en un contexto Neoliberal* (Tesis de pre grado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- Guillén, K., Bohórquez, H. y Pires de Fernández, M. (2015) *Estrategia para superar los obstáculos epistemológicos del razonamiento común en geometría*. Universidad del Zulia, Venezuela.
- Guzmán, L. (1992) *Epistemología de la teoría y la práctica del Trabajo Social*. Universidad de Costa Rica. Documento sin publicar.
- Habermas, J. (2008). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social* Madrid: Taurus.
- Hawes, G. (2003) *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Universidad de Talca, Talca, Chile.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014) *Metodología de investigación. 6º edición*. México: Ed. Mc Graw Hill.
- Ivaldi de Flores, M (2002) (comp): *"El aula un lugar de trabajo"*. Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán.
- Karsz, S (2007) *Problematizar el Trabajo social. Definición, figuras, clínica*. Barcelona: Gedisa.
- Kazez, R. (2009) *Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra. Aportes del Sistema de Matrices de Datos*.
- Kazez, R. (2009). Los estudios de caso y el problema de la selección de la muestra Aportes del Sistema de Matrices de Datos. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13 (1), 1-17. [Fecha de Consulta 11 de Agosto de 2020]. ISSN: 1666-244X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3396/339630252005>
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.68, 83-102

- la Educación en Chile al 2019.
- Laiton, I. (2010). Formación de pensamiento crítico en estudiantes de primeros semestres de educación superior. *Revista Iberoamericana De Educación*, 53(3), 1-7. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie5331730>
- Latorre, M. (1992). *La reflexión en la formación del profesor* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Ley N°19.876. Diario Oficial de la República de Chile, 22 de Mayo, 2003.
- Ley N°20.370. Diario Oficial de la República de Chile, 12 de Septiembre, 2009.
- Ley N° 20.054. Diario Oficial de la República de Chile, 18 de Agosto, 2005.
- Ley N° 20.054. Diario Oficial de la República de Chile, 6 de Septiembre, 2005.
- Ley N° 20.710. Diario Oficial de la República de Chile, 25 de Noviembre, 2013.
- Ley N°11.934. Diario Oficial de la República de Chile, 22 de Agosto, 1981.
- Ley N°16.880. Diario Oficial de la República de Chile, 29 de Diciembre, 1989.
- Ley N°21.091. Diario Oficial de la República de Chile, 04 de Enero, 2019.
- Marshall, C., Rossman, G. (1995). *Designing qualitative research*. Universidad de Michigan.
- Martínez, A y Ríos, F. (2006) *Los conceptos de Conocimiento, Epistemología y Paradigma, como Base Diferencial en la Orientación Metodológica del Trabajo de Grado*. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 111-121.
- Meneses, G. (2007) *Interacción y aprendizaje en la Universidad*. Universitat Rovira I Virgili.
- Meneses, G. (2007). El proceso de enseñanza – aprendizaje: el acto didáctico. UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI.
- Miranda, M. (2013). El Trabajo Social: profesión y disciplina. Naturaleza y objeto disciplinar. En M. Miranda, *Aportaciones al Trabajo Social* (págs. 7-32). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Miranda, M. (2013). El Trabajo Social: profesión y disciplina. Naturaleza y objeto disciplinar. En M. Miranda, *Aportaciones al Trabajo Social* (págs. 7-32). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Medica Herediana*. 20. 119-122. 10.20453/rmh.v20i3.1010.
- Morán, J. (2003) *Epistemología, ciencia y paradigma en Trabajo social*. Sevilla: Aconcagua Libro.
- Moreira, M. (2005). Aprendizaje significativo crítico (Aprendizaje significativo crítico). *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (6), 83-102. [Fecha de Consulta 20 de Julio de 2020]. ISSN: 1579-3141. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=771/77100606>
- Moscoso, F., y Hernández, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 140-154. Recuperado

en 11 de agosto de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000300011&lng=es&tlng=es.

- Noguera, J. (1996) La teoría crítica: de Frankfurt a Habermas. Una “traducción” de la teoría de la acción comunicativa a la sociología. *Papers* 50, 133-153.
- Novillo, P., y Alonso, M. (2015). La Práctica reflexiva: dos perspectivas de un mismo modelo formativo. Universidad de Barcelona. España.
- Núñez, I., Contardo, H., y Castillo, J. (1993) Sistema Educativo Nacional de Chile: 1993 / Ministerio de Educación de Chile y Organización de Estados Iberoamericanos. Santiago.
- Nunez, S. Ávila, J., y Olivares, S. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Rev. iberoam. educ. super* [online]. 2017, vol.8, n.23, pp.84-103. ISSN 2007-2872.
- ONU: Asamblea General, *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 Diciembre 1948, 217 A (III), disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html> [Septiembre, 2019]
- Ossa, C., Palma, M., Lagos, N., & Díaz, C. (2018). Critical and Scientific Thinking Assessment in Preservice Teachers at a Chilean University. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.12>
- Pardo, A. (2011). Validación y legitimación de la investigación en educación y pedagogía. *Revista de Investigación y Pedagogía Maestría en Educación. Upte.*, 2(4), 2. Recuperado de <https://doi.org/10.19053/22160159.1129>
- Payne, M. (2012) Teorías contemporáneas del trabajo social: Una introducción crítica. Edición 1ª ed., 3ª reimp.. Editorial: Barcelona: Páidos.
- Pérez, L., Pérez, C., Gómez, F., y Munuera, P. (1989) *Reflexiones sobre las Prácticas de Trabajo Social*. Esc. U. De Trabajo Social. Ed. Universidad Complutense. Madrid.
- Pessolano, D. (2013) “Teorías comparadas para (re)pensar los fundamentos teóricos y filosóficos de la intervención en trabajo social. La Corriente Crítica Brasileira y Saül Karsz”. *Revista Trabajo Social* 15: 143-163. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Puig, Marta & Hila, Ana-Belén & Sánchez-Martí, Angelina. (2019). El pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*. 30. 813-830. 10.5209/rced.59048.
- Robledo, J. (2009). Observación Participante: el acceso al campo. Departamento de Investigación FUDEN. Madrid, España.
- Robles, P., y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 18.

- Rodríguez, G., Gil, J y García, E. (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada, España. Ediciones: Aljibe.
- Sacristán, J., y Pérez, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. 3ª. ed. Madrid, Morata, 1994.
- Sánchez, I. (2013) *La Práctica Reflexiva en el Trabajo Social. Aportes al Modelo Integrado de Supervisión*. Universidad de Valencia, Valencia.
- Schettini, P., y Cortazza, I. (2015) *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Argentina, Editorial de la Universidad Nacional de la Plata.
- Schön, D., (1993). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona:Paidós.
- Schön, D., (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, J., y Pons, R.(2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Consultado el 23 de Noviembre en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Silvio, D. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10(8), 2. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/int53.htm>
- Stake, R. (1994) "Case Studies", en Denzin N. y Lincoln, Y. et al., *The Sage Handbook of Qualitative Research*. California: Sage.
- Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España, Ediciones Morata.
- Tardif, M., y Nunes, J. (2018). La noción de "Profesional reflexivo" en educación: Actualidad, usos y límites. *Cadernos de pesquisa*, v. 48, p. 388-411.
- The Singapore Statement on Research Integrity. (2010). <http://www.singaporestatement.org/>.
- Universidad Viña del Mar. (2017) Informe de Autoevaluación 2017.
- Vásquez, O (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid: ANECA
- Vivanco, M. (2017) *Reflexión Crítica sobre la Práctica docente en profesores de Educación Superior: Una perspectiva del aprendizaje transformativo* (Tesis Doctoral). Universidad Católica Andrés Bello. Caracas. Vol. 22, núm. 4 (diciembre de 1988), págs. 575-592, DOI: 10.2307 / 3587257
- Watson-Gegeo, K. (1988) Etnografía en ESL: Definiendo lo esencial. *TESOL Trimestral*
- Xihe Zhu (2011) Student teachers' reflection during practicum: plenty on action,
- Yin, R. (1994) *Case study research: Design and methods*. California: Sage.

Bibliografía

- Bejarano, L. M., Galván, F. E., y López, B. (2014). Pensamiento crítico y motivación hacia el pensamiento crítico en estudiantes de psicología. *Revista ALETHEIA*, 6(2). Recuperado a partir de <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/218>
- Cabrol, M., y Székely, M. (2012). *Educación para la transformación*. Editorial:Banco Internacional de Desarrollo.
- Campilo, M., Sáez, J. y Del Cerro, F. (2012). El estudio de la práctica y la formación de profesionales: un reto a las universidades. RED-DUSC. Revista de Educación a Distancia. Docencia universitaria en la sociedad del conocimiento. Número 6 Consultado el 19 de julio de 2013 de: <http://www.um.es/ead/reddusc/6>
- Cassis, A. (2011). Donald Schön: Una práctica profesional reflexiva en la universidad. En: *Compás Empresarial*. Volumen 3. Número 5. PP. 14-21.
- Estrada, A. (2007) El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC'S. *Revista latinoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*. vol. 3, núm. 5, pp. 123-138.
- Galagovsky, L., y Adúriz, A. (2001) Modelos y Analogías en la Enseñanza de las Ciencias Naturales. El concepto de Modelo Didáctico Analógico. Universidad de Buenos Aires, Ciudad Universitaria. Buenos Aires, Argentina. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 19 (2), 231 – 242.
- Onwuegbuzie, A., Dickinson, W., Leech, N., y Zoran, A. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3, 127-157.
- Project Management (2019). ¿Qué es un diagrama de Gantt y para qué sirve?. Recuperado de <https://obsbusiness.school/int/blog-project-management/diagramas-de-gantt/que-es-un-diagrama-de-gantt-y-para-que-sirve>
- Rodríguez, M. (2009). Acercamiento a los planteamientos de. Donald Schön. Igualdad social. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad.
-

Webgrafia

- Batthyány, K., y Cabrera, M. (2011). Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial. Disponible en: https://perio.unlp.edu.ar/catedras/mis/wp-content/uploads/sites/126/2020/04/p.1_batthianny_k_cabrera_m_metodologia_de_la_investigacion_en_ciencias_sociales_cap_ii_compressed.pdf
- Bolio, H. (2015). Trabajo social y derechos humanos. Hechos y Derechos, 1(28). Consultado de <http://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/7277/9213>
- Castañeda, P., y Salamé, A. (2010) *Perspectiva histórica de la formación en Trabajo Social en Chile*. Recuperado de: <http://www.trabajosocialudec.cl/rets/wp-content/uploads/2010/12/historiaformacion.pdf>
- Díaz de Rada, V. (2000). Utilización de nuevas tecnologías para el proceso de “Recogida de datos” en la investigación mediante social. Encuesta. Reis Revista Española de Investigaciones Sociológicas, (91), 137-166. [Fecha de consulta 15 de abril de 2020]. ISSN: 0210-5233. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=997/99717878006>
- Donoso, M., y Saldías, P. (1998) *Modelo De Intervención Para El Trabajo Social Familiar*. Recuperado de: <http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/libros/index/assoc/HASH0155.dir/Modelo%20de%20intervencion.pdf>
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 (3), 91-103. [Fecha de Consulta 11 de Agosto de 2020]. ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27417306>
- Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico. Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación [Internet]. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica; 2016 [citado el 15 de junio de 2020]. Disponible en: <http://www.conicyt.cl/fondap/files/2014/12/DECLARACION-SINGAPUR.pdf>
- Forero, F. (2013). El Hegel de Habermas: la Teoría de la acción comunicativa como precisión y desarrollo del programa esbozado en la filosofía hegeliana del periodo de Jena. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(2), 49-80. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/41346>
- Ginés, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35, 13-37. <https://doi.org/10.35362/rie350874>
- González-Moreno, Claudia Ximena (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 4 (9), 595-617. [Fecha de Consulta 10 de Agosto de 2020]. ISSN: 2027-1174. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2810/281022848005>

- *La educación Chilena de cara al 2030.* (2017). Recuperado de http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/plan_nacional_capitulo_1.pdf
- *La reforma educativa que Chile necesita.* (2014, enero). Recuperado de http://educacion2020.cl/sites/default/files/hdr_digital.pdf
- Medina, J., Jarauta, B., y Imbernon, F. (2010) La enseñanza reflexiva en la educación superior. *Cuadernos de docencia universitaria.* Barcelona: OCTAEDRO. v 17 Recuperado desde <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/gdu/17cuaderno.pdf>
- Mieles, M., y Tonon, G., y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-225. [Fecha de Consulta 13 de Julio de 2020]. ISSN: 0120-4807. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=791/79125420009>
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios, Unidad de Estadísticas (2018). *Estadísticas de la Educación 2017*, Publicación diciembre 2018. Santiago, Chile. Recuperado de: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/12/ANUARIO-MINEDUC_VERSION-BAJA.pdf
- Ministerio de Educación. (2016) *Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana.* Santiago, Chile. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2016/04/OrientacionesPFC.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019, 2 agosto). Hitos de la historia del MINEDUC. Recuperado marzo de 2019, de <http://www.revistadeeducacion.cl/hitos-de-la-historia-del-mineduc/>
- Naciones Unidas. (2005). Derechos Humanos. Recuperado 2019, de <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/human-rights/index.html>
- Olivares. S y Heredia. Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 759-778. Recuperado en 11 de agosto de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300004&lng=es&tlng=es.
- Pérez, A. (2009) Las funciones sociales de la escuela : de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. Referencias (Año 6 no. 27 jul 2009). Buenos Aires. Recuperado a partir de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf>
- Porta, L y Silva, M. (2003) La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. *Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa.* Disponible en: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) - OECD. (2009). Recuperado marzo de 2019, de <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnos/pisa.htm>

- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. [Fecha de Consulta 10 de Agosto de 2020]. ISSN: 1136-1034. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17501402>
- Rodríguez, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. *Revista de docencia Universitaria*, 13(2), 93. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5440>
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Revista Educ. Pesqui.*, Sao Paulo, v. 43, n. 1. Recuperado desde www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0097.pdf
- Saavedra, X., Soto, C., Larraguibel, I., & Flores, F. (Eds.). (2017). *Estadísticas de la Educación 2016*. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Anuario_2016.pdf
- Sánchez, I. (2013) La práctica reflexiva en el Trabajo Social. Aportes desde el modelo integrado de supervisión. Recuperado desde <http://www.equipoespiral.com/wp-content/uploads/2016/02/TRABAJO-VALENCIA-SPV-IN%C3%89S.pdf>
- Sandoval, Juan. (2013). Una Perspectiva Situada de la Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. *Cinta de moebio*, (46), 37-46. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2013000100004>
- Sinnaps (2019). Diagrama de Pert. Recuperado de <https://www.sinnaps.com/blog-gestion-proyectos/diagrama-de-pert>
- Soneugenio, A., y Escontrela, R. (2000). El modelo critico-reflexivo y el modelo técnico: SUS fundamentos y efectos en la formación del docente de la educación superior. *Docencia Universitaria*, 1(1), 2. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol_1_n_1_2000/4_art_1amadeo_saneugenio.pdf
- Subsecretaría de la Educación Parvularia (2019) *Informe de Caracterización de la Educación Parvularia*. Publicación Enero 2019. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/08/1.pdf>
- *Tendencias de Matrícula de Pregrado Educación Superior*. (2019). Recuperado de https://www.cned.cl/sites/default/files/ppt_tendenciasindices2019.pdf
- Universidad Viña del Mar. (2016) Plan de Desarrollo Estratégico 2016 – 2020. Recuperado de: <https://www.uvm.cl/wp-content/archivos/uvm-pde-2016-2020.pdf>
- Universidad Viña del Mar. (2019) Informe de Autoevaluación Institucional 2019. Recuperado de: <https://www.uvm.cl/wp-content/archivos/Informe-Autoevaluacion-UVM-2019.pdf>
- Uribe, V.(2017). Escuela de Frankfurt. *Con-Ciencia Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 3*, 4(8). Recuperado a partir de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/2566>

Anexos

Anexo N°1: Matriz de Consistencia

Título de la Investigación							
Investigación cualitativa en torno a la reflexión en la acción del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Práctica de Persona y Familia de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, durante los años 2019 – 2020							
Pregunta de investigación	Objetivo General	Objetivo Específicos	Categorías teóricas	Dimensiones	Técnica de producción de información	Muestra	Guión temático
¿Cómo se manifiesta la reflexión en la acción en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes de la Práctica de Persona y Familia de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, durante los años 2019 - 2020?	Develar la manifestación de la reflexión en la acción en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes de la Práctica de Persona y Familia de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, durante los años 2019 - 2020.	Identificar cómo se manifiestan las dimensiones de la Práctica Reflexiva de los estudiantes de la Práctica de Persona y Familia	Dimensiones de la Práctica Reflexiva Schön (1998)	Conocimiento en la acción	Grupo Focal	1 grupo focal a estudiantes Diurno 1 grupo focal a estudiantes Vespertino	¿Qué entiendes por reflexión?
				Reflexión en y durante la acción			Mientras realizas una intervención o acción en la práctica (<i>in situ</i>)
				Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción			¿Reflexionas después de realizar una intervención? ¿Cómo?

<p>Describir las actividades de enseñanza - aprendizaje para la reflexión en la acción de los estudiantes y docentes</p>	<p>Enseñanza – aprendizaje</p> <p>Ivaldi de Flores (2002)</p>	<p>Dimensión temporo - espacial</p>	<p>Grupo Focal</p> <p>Entrevista semi estructurada I</p>	<p>1 grupo focal de estudiantes Diurnos</p> <p>1 grupo focal a estudiantes Vespertinos</p> <p>4 docentes</p>	<p>¿Qué aspectos o características de la asignatura aportan a tu proceso reflexivo?</p> <p>¿Qué aspectos facilitan tu reflexión?</p> <p>¿Cómo influye el espacio físico de la universidad en tu proceso reflexivo?</p>
		<p>Dimensión psico - social</p>			<p>¿Cómo influye la metodología en la enseñanza de la asignatura en tu proceso reflexivo?</p> <p>¿De qué manera influyen las formas de evaluar utilizadas en esta asignatura en tu proceso reflexivo?</p>
		<p>Dimensión didáctica</p>			<p>¿Consideras que la metodología de enseñanza y evaluación de la práctica de persona y familia es adecuada y aporta a tu proceso reflexivo?</p>

		<p>Interpretar el aporte de la reflexión en la acción a la intervención práctica desde la perspectiva del tutor institucional</p>	<p>Intervención Práctica Racional</p> <p>Schön (1998)</p>	<p>Razón Práctica</p>	<p>Entrevista semi estructural</p>	<p>6 supervisor es institucionales</p>	<p>¿Qué valor tiene para ti la reflexión en el estudiante en práctica y por qué?</p> <p>¿Cómo evidencia o demuestra el estudiante que está reflexionando en la práctica?</p> <p>¿De qué manera cree que influye la reflexión en la transformación social?</p>
--	--	---	---	-----------------------	------------------------------------	--	---

Anexo N°2: Marcos Muestrales

Estudiantes de la Práctica de Persona y Familia Diurno, 2019.

Nombre / Apellido
Pamela Allende
Javiera Álvarez
Cecilia Angulo
Solange Antileo
Perla Barraza
Joaquín Cárdenas
Camila Delgado
Francisca Estay
Catalina García
Matías Gallardo
Nataly González
Javiera Gutiérrez
Zasha Jiménez
Natalia Lepe
Matía López
Bastían Marchan
Daniela Maturana
Loreto Moraga
Escarlete Navarrete
Juan Quezada
Valentina Reyes
Gabriela Ríos
Javiera Valdés
Nicolle Valero
Astrid Zamora
Macarena Pizarro
Camila Figueroa
Felipe Vásquez
Sheriffe Rivas
Camila Ramirez

Estudiantes de la Práctica de Persona y Familia Vespertino, 2019.

Nombre / Apellido
Gisella Galarce
Susan Olgún
Alexandra Arancibia
Susana Peña
Jessica Sazo
Gloria Zavala
Andrés Villalobos
Margareth Ormazabal
Katherine Peña
Paola Becerra
Teresa Vallejo
Angelo Flores
Laura Acosta
Marianela López
Rita Allard
Sofia Soto
Felipe Araos
Sergio Rojas
Fabiola Puga
Jose Arancibia
Marjorie Chettle
Isabel Soto
Frida Guzmán

Docentes de la Práctica de Persona y Familia, 2019.

Nombre / Apellido
Sandra Oyarzún
Mario Catalán
Paola Zárate
Paola Grandón

Tutores Institucionales de la Práctica de Persona y Familia, 2019.

Nombre / Apellido	Institución
Elizabeth Muñoz	Oficina de la Infancia, Municipalidad de Con Con
Paulina Rodríguez	Casa de Acogida, Municipalidad de Quillota
Susana Consuegra	Colegio Casteliano de Viña del Mar
Christian Mancilla	PIE Pierre Dubois, SERPAJ, Viña del Mar
Mario Catalán	Centro de Prácticas Sociales, UVM
Tamara Díaz	PIE 24 horas Santa Julia, Viña del Mar
Angélica Flores	PIE Pablo Neruda, SERPAJ, Valparaíso
Karen Riquelme	Programa Lazos, Municipalidad de Valparaíso
Muriel Segovia	PLE, Fundación Tierra Esperanza, Quilpué
Juan Magna	CECOSF Vista Hermosa
Paola Torres	Escuela Gran Bretaña, Valparaíso
Paloma Mateluna	CESFAM Esperanza, Valparaíso
Nataly Luna	Departamento de Educación, Municipalidad de Olmué
Fanny Irrarrázaval	PIE 24 horas Almendral, Valparaíso
Jessica Núñez	Programa Jefas de Hogar, Municipalidad de Villa Alemana
Catalina Castro	DGE, Universidad Viña del Mar
Isabel Oblibens	FAE el Roble, ONG María Acoge, Valparaíso
Henny Valencia	Escuela UNESCO, Corporación Municipal Viña del Mar.
Marjorie Ayala	Oficina de la Discapacidad, Municipalidad de Limache
Nataly Fernandois	Liceo Pedro Montt, Valparaíso
Oscar Órdenes	Escuela Jorge Williams, Valparaíso
Patricio Álvarez	Escuela Jorge Williams, Valparaíso
Fabiola Rojas	Programa Chile Crece Contigo, Municipalidad de Villa Alemana
Daniela Moreno	Hospedería del Hogar de Cristo, Valparaíso
Manuel Chinga	Centro Adulto Mayor, Municipalidad de la Calera
Carolina Calderón	PIE Miguel Wodward de SERPAJ, Viña del Mar
Solange Donoso	Escuela Juan Allende de Placilla, Valparaíso
Alejandro Galaz	Residencia de Día, Corporación Moviliza, Viña del Mar

Catalina Núñez	Municipalidad de Villa Alemana
Patricia Benimellis	PPF Barrio O'Higgins, SERPAJ, Valparaíso
Carolina Rivas	Fundación Ama Alegría, Quilpué
Silva Zamora	Area Social, Municipalidad Villa Alemana
Víctor Pinto	Area Social, Municipalidad de Algarrobo
Andrea Flores	PPF Luis Pérez, SERPAJ, Con Con
Estrella Orellana	Instituto Hellen Keller, Valparaíso

Tabla de Instituciones según Estudiante que realizó intervención con usuario, versión 2019.

	Infancia	Adulto Mayor	Situación Calle	Mujer	Educación	Salud	Familia
Público	Oficina de la Infancia, Municipalidad de Con Con	Programa Lazos, Municipalidad de Valparaíso		Casa de Acogida, Municipalidad de Quillota	Escuela UNESCO, Corporación Municipal Viña del Mar	CECOSF Vista Hermosa	
		Centro Adulto Mayor, Municipalidad de la Calera		Programa Jefas de Hogar, Municipalidad de Villa Alemana	Liceo Pedro Montt, Valparaíso	CESFAM Esperanza, Valparaíso	
Privado	PIE Pierre Dubois, SERPAJ, Viña del Mar		Hospedería del Hogar de Cristo, Valparaíso		Colegio Casteliano, Viña del Mar		Centro de Prácticas Sociales, UVM
	PIE 24 horas, Santa Julia, Viña del Mar		Residencia de Día, Corporación Moviliza, Viña del Mar		Escuela Gran Bretaña, Valparaíso		
	PIE Pablo Neruda, SERPAJ, Valparaíso				DGE, Universidad Viña del Mar		
	PLE, Fundación Tierra Esperanza, Quilpué						
	PIE 24 horas, Almendral, Valparaíso						
	FAE el Roble, ONG María Acoge, Valparaíso						
	Programa Chile Crece Contigo, Municipalidad Villa Alemana						

	PPF Luis Pérez, SERPAJ, Con Con						
--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo N°3: Pauta de evaluación de Juicios de Expertos

Viña del Mar, 2019

Señor/a (ita):

Asunto: Validación del instrumento

Por medio de la presente carta, damos saludos cordiales por parte de Ari Phillips y Paulina Silva, estudiantes De Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar.

De esta misma manera, es necesario manifestar que se está desarrollando un trabajo investigativo denominado *“Investigación cualitativa en torno a la reflexión en la acción reflexivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la práctica de persona y familia de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar durante los años 2019-2020”*.

Es por esto que, solicitamos de su colaboración para la validación de nuestro instrumento, ya que su trayectoria lo indica como experto en la temática de Psicología.

Para esto se adjunta:

- Resumen de la investigación
- Pauta de evaluación
- Matriz de consistencia

De antemano, muchas gracias por su colaboración.

Se despide, Ari Phillips y Paulina Silva.

Estudiantes de Trabajo Social,

Universidad Viña del Mar.

Resumen

El presente documento pretende la validación del instrumento de recolección de información. Este instrumento cualitativo es la entrevista semiestructurada y el grupo focal, la cual se realizó de acuerdo a la Tesis que lleva por nombre *“Investigación cualitativa en torno a la reflexión en la acción del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Práctica de Persona y Familia de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, durante los años 2019 – 2020”*.

La pregunta de investigación de dicho estudio es saber ¿Cómo se manifiesta la reflexión en la acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la práctica de persona y familia de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, durante los años 2019-2020?, en cuanto al **objetivo general** busca Develar la manifestación de reflexión en la acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la Práctica de Persona y Familia de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, durante el año 2019-2020.

En cuanto a los objetivos específicos que se desprenden:

1. Identificar cómo se manifiestan las dimensiones en el proceso dialéctico de la reflexión en la acción de los estudiantes de la práctica de persona y familia.
2. Describir las actividades de enseñanza-aprendizaje para la reflexión acción de los estudiantes y docentes.
3. Interpretar el aporte de la reflexión en la acción a la intervención practica racional desde la perspectiva del tutor institucional.

Respecto a lo anterior los ejes temáticos del estudio contruidos por el equipo investigador son educación, innovación y formación formativa (como eje UVM), todo esto bajo el Modelo de Reflexión propuesto por Donald Schön (1998).

Por lo tanto, las preguntas realizadas se efectúan en relación a los objetivos planteados y a los ejes temáticos de la investigación.

Validación de Instrumento

Datos del experto:

Nombre:

Rut:

Profesión:

Grado Académico:

Observaciones:

Con relación a las observaciones del documento, es posible comentar lo siguiente:

-

Con fecha, doy cuenta que el presente instrumento reúne los requisitos correspondientes y suficientes de confiabilidad y validez, por lo cual es posible ser aplicado para dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación.

Firma del experto

Pauta de evaluación de juicio de experto

Instrucciones: Coloque en cada casilla una “X” correspondiendo al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada pregunta. En el recuadro de sugerencias señalar aspectos a mejorar, ya sea en pertinencia, claridad, relevancia y redacción.

N°	Dimensión/pregunta	Pertinencia		Claridad		Relevancia		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	¿Qué entiendes por reflexión?							
2	¿Qué orienta tu reflexión (bagaje teórico, práctico y vivencial)?							
3	Mientras realizas una intervención o acción en la práctica (in situ) ¿vas reflexionando? ¿Como?							
4	¿Existe un proceso reflexivo después de realizar una acción o intervención (posteriori)? ¿Cuales?							
5	¿El tiempo en cuanto al horario y calendario académico contribuye a tu práctica reflexiva?							
6	¿Consideras que la Universidad te proporciona un espacio físico, que fomente tu proceso reflexivo?							
7	¿Cómo la interacción, comunicación y el proceso grupal entre estudiante-estudiante y estudiante-docente contribuye a tu proceso de reflexión?							
8	¿Consideras que la metodología de enseñanza y evaluación de la práctica de persona y familia es adecuada y aporta a tu proceso reflexivo?							
9	¿Cómo profesional valorizas la reflexión en el estudiante en práctica? ¿Por qué?							
10	¿Consideras que el estudiante utiliza la reflexión en su práctica? ¿Cómo se refleja?							
11	¿Consideras que el proceso reflexivo contribuye a la transformación social?							

Anexo N°4: Instrumento definitivo

Entrevista Semi Estructurada

Estudiantes:

1. ¿Qué entiendes por reflexión?
2. En la Práctica de Persona y Familia: ¿Sobre qué tiendes a reflexionar? ¿Cómo lo haces?
3. Mientras realizas una intervención ¿vas reflexionando? ¿Cómo?
4. ¿Reflexionas después de realizar una intervención? ¿Cómo?

Estudiantes- docentes:

5. ¿crees que los aspectos o características de la asignatura (horario, calendario académico, etc.) aportan tu reflexión ¿Qué aspectos la limitan?
6. ¿Cómo crees que influye el espacio físico de la Universidad en tu proceso reflexivo?
7. ¿Cómo la interacción entre estudiante – estudiante influye a tu proceso de reflexión?
8. ¿Cómo la interacción entre estudiante - docente influye a tu proceso de reflexión?
9. ¿Cómo crees que influye la metodología de enseñanza de la asignatura en tu proceso de reflexión?
10. ¿De qué manera influye las formas de evaluar utilizadas en esta asignatura en tu proceso reflexivo?

Tutor institucional:

11. ¿Cómo facilita la reflexión en los estudiantes? ¿Qué metodologías ocupas? ¿Cómo te han resultado?
12. ¿Qué valor tiene para ti la reflexión en el estudiante en práctica? ¿Por qué?
13. ¿Como evidencia o demuestra el estudiante que esta reflexionando en práctica?
14. ¿De qué manera crees que influye la reflexión en la transformación social?

Anexo N°5: Pauta de consentimiento informado

Consentimiento Informado

Nombre del Estudio:	<i>“Estudio cualitativo en torno a la reflexión en la acción del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Práctica de Persona y Familia de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, durante los años 2019 – 2020”.</i>
Investigadores Responsables:	Paulina Silva Jaramillo Fono: 978802412 Correo: Paulinaisabelsj@gmail.com Ari Phillips Bernal Fono: 991943193 Correo: Ari.yazmin.phillips@gmail.com
Escuela/ Universidad:	Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Viña del Mar.

Estimado/a:

El propósito de esta información es ayudarle a tomar la decisión de participar -o no-, en la investigación que lleva por nombre *“Estudio cualitativo en torno a la reflexión en la acción del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Práctica de Persona y Familia de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, durante los años 2019 – 2020”.*

Tome el tiempo que requiera para decidirse, lea cuidadosamente este documento y hágale las preguntas que desee al investigador o al personal del estudio.

La investigación tiene por objetivo develar la manifestación de la reflexión en la acción en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes de la Práctica de Persona y Familia de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, durante los años 2019 – 2020.

Es por lo anterior, que usted ha sido invitado/invitada a participar en este estudio porque cumple con los criterios de selección.

El propósito de este estudio es describir la práctica reflexiva que tienen los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje, con este fin, la metodología a utilizar, será de tipo cualitativa, con un alcance descriptivo. El diseño general de investigación será por casos múltiples, por consiguiente, los participantes serán los estudiantes de la Práctica de Persona y Familia, los docentes, los tutores institucionales y los usuarios, con una muestra de variación máxima, donde el tamaño de la muestra será por criterio de saturación. Donde la técnica a utilizar será la entrevista semi estructurada. Finalmente, el plan de análisis es por contenido cualitativo a través del software ATLAS. TI.

Las muestras obtenidas serán usadas únicamente para el propósito de esta investigación. Por lo anterior, es que la información obtenida se mantendrá en forma confidencial. Los resultados obtenidos serán expuestos, sin embargo, su nombre no será conocido.

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria, como también la grabación de esta. Usted tiene el derecho a no aceptar participar o a retirar su consentimiento y retirarse de esta investigación en el momento que lo estime conveniente.

Si usted retira su consentimiento, por motivos de seguridad puede ser necesario que analicemos sus datos obtenidos hasta ese momento. Esto lo haremos asegurando su confidencialidad.

Si tiene preguntas acerca de esta investigación puede contactar o llamar a Paulina Silva o Ari Phillips quienes son investigadoras responsables del estudio, cuyos datos están al comienzo del documento.

Agradecemos su disposición y participación.

Declaración de consentimiento

- Se me ha explicado el propósito de esta investigación, los procedimientos, los derechos que me asisten y que me puedo retirar de ella en el momento que lo desee.
- Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado/forzada a hacerlo.
- Se me ha informado que tengo derecho a reevaluar mi participación en esta investigación según mi parecer y en cualquier momento que lo desee.

Fecha: _____

Nombre Completo: _____

Rut: _____

Autoriza a que la entrevista sea grabada: SI _____ **NO** _____

Firma entrevistado/a

Firma entrevistador/a

Firma entrevistador/a

Anexo N°6: Matrices de análisis de datos cualitativos

Categoría teórica: Dimensiones de la Práctica de Schön (1998)			
Subcategoría	Contenido	Citas	Relación
Conocimiento en la acción	Reflexión	<i>"Es ponerse a analizar con atención sobre alguna contingencia, fenómeno o problema, para comprenderlos y poder actuar de una forma correcta u orientar para que otra persona actué con razonamiento" (Estudiante n°1).</i>	No existiría claridad respecto a lo que se debe entender por "reflexionar" tanto estudiantes como docentes, para que no existan discrepancias respecto a otros conceptos planteado en la Modalidad como el "analizar críticamente".
		<i>"Yo veo como pensar o analizar sobre algo o una situación en específico con un fin, que puede ser encontrar alguna respuesta o un significado" (Estudiante n°2).</i>	
		<i>"Analizar lo que va sucediendo, los distintos aspectos y los distintos casos desde donde nos situemos o de diversos temas, hacer una reflexión con críticas negativas positivas y ver como estas las podemos mejorar y todo lo que involucra hacer una reflexión en torno a un tema, una persona entre otras cosas" (Estudiante n°3).</i>	
	Proceso	<i>"Se reflexiona sobre cómo actuar en el trabajo social de caso, sobre un proceso que esté viviendo un individuo, como orientar para que la persona salga del estado de crisis en todo su ámbito, desde la ética profesional" (Estudiante n°1).</i>	
	Alternativas	<i>"Reflexiono cada intervención que hago, y como debo hacerlo, buscando las medidas o las alternativas que pueden ser más eficientes" (Estudiante n°2).</i>	
	Casos	<i>"Reflexionar en el problema con que cuente la persona en este caso, la familia porque es aquí sobre quien se quiere trabajar en conjunto al sujeto entonces vamos a reflexionar sobre eso" (Estudiante n°3).</i>	
Equipo	<i>"De que manera lo hacemos en mi caso que hice la practica en el DGE yo reflexionaba de manera individual y con mi dupla y también con la trabajadora social" (Estudiante n°3).</i>		
Reflexión en y durante la acción	Reflexionando	<i>"Si, durante el desarrollo de una intervención se va reflexionando si las técnicas o metodologías utilizadas son la adecuadas para cumplir los objetivos de la intervención y estas se cumpla con eficacia y en forma eficaz" (Estudiante n°1).</i>	
		<i>"Si voy reflexionando debido a la respuesta de la acción o intervención todo lo que hago en si tiene una respuesta sea negativa o positiva y eso me va ir guiando a lo siguiente" (Estudiante n°2).</i>	
	Análisis de resultados	<i>"Si yo creo que hago una reflexión antes de, como de ver como me va resultar y después luego de esto para ver cuáles fueron los resultados y cuales eran los que yo esperaba entonces en este caso tengo que analizar porque resultaron como yo quise o porque no que aspectos podría a ver mejorado en cuales me caí un poco todas esas cosas" (Estudiante n°3).</i>	

		<i>"Reflexionar el proceso de práctica con persona y familia, identificando los elementos condicionantes de las decisiones del proceso (teóricas-metodológicas–relacionales -de aprendizaje, entre otras)" (Modalidad Práctica Persona y Familia, 2019).</i>	
Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción	Evaluación de objetivos	<i>"Si, evaluando si se cumplieron los objetivos, si fue pertinente la forma de la intervención sea esta en casos o grupos, cuáles fueron las fortalezas y debilidades" (Estudiante nº1).</i>	
	Intervención directa	<i>"Si, pero no en cada una de las intervenciones, ya que no siempre deben ser directas con el usuario" (Estudiante nº2).</i>	
	Contraparte	<i>"Si lo reflexiono puede ser de manera individual o también con mi profesora o en este caso también reflexionaba mucho con mi contraparte de la práctica ya que teníamos una muy buena relación entonces uno podía ir a preguntarle y a reflexionar con ella sobre lo que sucedía en este caso si surgían dudas o cosas así" (Estudiante nº3).</i>	
	Evaluación de objetivos	<i>"Si, evaluando si se cumplieron los objetivos, si fue pertinente la forma de la intervención sea esta en casos o grupos, cuáles fueron las fortalezas y debilidades" (Estudiante nº1).</i>	
	Intervención directa	<i>"Si, pero no en cada una de las intervenciones, ya que no siempre deben ser directas con el usuario" (Estudiante nº2).</i>	
	Contraparte	<i>"Si lo reflexiono puede ser de manera individual o también con mi profesora o en este caso también reflexionaba mucho con mi contraparte de la práctica ya que teníamos una muy buena relación entonces uno podía ir a preguntarle y a reflexionar con ella sobre lo que sucedía en este caso si surgían dudas o cosas así" (Estudiante nº3).</i>	
	Reflexionar	<i>"Reflexionar el quehacer profesional del Trabajo social en el ámbito de persona y familia, reconociendo el posicionamiento epistemológico- teórico –metodológico en que se enmarca la intervención profesional en la institución" (Modalidad Práctica Persona y Familia, 2019, p.2).</i> <i>"Reflexionar el proceso de práctica con persona y familia, identificando los elementos condicionantes de las decisiones del proceso (teóricas-metodológicas–relacionales -de aprendizaje, entre otras)" (Modalidad Práctica Persona y Familia, 2019, p.2).</i>	
Categoría teórica: Enseñanza - Aprendizaje Ivaldi de Flores (2002)			
Subcategoría	Contenido	Citas	Relación
Dimensión temporal - espacial	Aporte temporal	<i>"En el caso mío estuve en el centro de practica de la u, a verdad es que teníamos horarios para laboratorio en este caso trabajo en los computadores y era exclusivo para trabajo social y éramos poquitos entonces si es que también nos topábamos con horarios por qué no teníamos los mismo, se daba el ambiente" (Estudiante nº2)</i>	En relación la Dimensión de la Práctica Reflexiva de los estudiantes, dan cuenta de
		<i>"Que la profesora nos daba tiempo de hablar a cada uno para ir viendo cómo íbamos en nuestra practica y después de eso reflexionábamos en conjunto o individualmente" (Estudiante nº3).</i>	

	<p><i>"El calendario académico por ser en mi caso jornada vespertina, hace hacer una reflexión más profunda para poder lograr los objetivos académicos establecidos, buscando las técnicas de estudios más adecuadas para el aprendizaje esperado" (Estudiante n°1).</i></p> <p><i>"En mi caso el horario me acomodaba porque era de tarde después de almuerzo y nos dividían en grupos pequeños de no mas de diez personas para que todos tuviéramos el tiempo para hablar" (Estudiante n°3).</i></p>	<p>que los procesos reflexivos de los estudiantes se verá favorecida o limitada por las actividades de enseñanza – aprendizaje, donde los hallazgos señalan que existirían más condiciones negativas que positivas.</p>	
Limitantes espaciales	<p><i>"El tema de infraestructura influye en el proceso de reflexión, por no tener disponibilidad continua (sala de estudio en biblioteca (Estudiante n°1)</i></p> <p><i>"Tratar a lo mejor de elegir un mejor espacio para generar a lo mejor un clima adecuado no sé tratar de que haya ventilación pero obviamente la infraestructura no aporta" (Docente n°3).</i></p> <p><i>"Son espacios que no aportan a un buen proceso de reflexión primero las salas muchas veces son muy chicas poco cómodas muchas veces hay bulla externa que influye, las moscas para que estamos con cosas si vas a estar en un proceso reflexivo que te rodeen moscas por la cabeza no ayuda para nada digamos yo diría eso principalmente hay salas que son poco iluminadas las salas que están en el subterráneo por ejemplo son muy sombrías entonces tampoco digamos que el espacio aporte a los procesos reflexivos" (Docente n°3).</i></p> <p><i>"En mi caso la universidad cuenta con una biblioteca que en muchos casos ésta, está ocupada o no se tenían todos los libros para poder realizar los trabajos entonces o había que comprarlos o había que googlear un poco mas en internet cosas así y en general la sala de la biblioteca no siento que llame a querer estar ahí, ya que es muy oscura hace mucho frio las salas siempre están ocupadas a veces no hay salas y esta lleno porque es un espacio reducido para muchas personas entonces se hace mas complicado" (Estudiante n°3).</i></p> <p><i>"El tercer piso donde están los computadores está abierto entonces ahí hay más ruido anda más gente porque van a la terraza entonces para mi eso era un problema porque me gusta el silencio al momento de concertarme entonces prefería hacer los trabajos en mi casa o en otro lado" (Estudiante n°3).</i></p>		
	Limitantes temporales		<p><i>"Lo que limita en parte la reflexión constante es el horario de clases vespertina por tener triple carga trabajar, viajar y estudiar" (Estudiante n°1).</i></p> <p><i>"El horario de cierre de las dependencias para el trabajo autónomo. Además, el espacio físico de las infraestructuras" (Estudiante n°1).</i></p> <p><i>"La limitan yo creo que el tiempo acotado que nos dan y también los problemas que pueden surgir en la misma práctica, porque muchas veces los casos se caen y hay que entregar trabajos si o si y hay profesores que no son flexibles en este cas que te hacen entregarlos" (Estudiante n°3).</i></p>

	<p>"Principales aspectos que a lo mejor nos juega en contra es el tema de los tiempos porque como estas practicas son tan acotadas de algún modo tu estas privilegiando el tema de los productos mas que del proceso y esa es una critica que nos hemos hecho con los profes de esta práctica porque en algún momento la presión se ejerce sobre los productos de la practica los documentos los informes mas que el proceso reflexivo" (Docente nº3).</p>
	<p>"Yo creo que no tiene mucho que ver el espacio físico para ser honesta yo creo que tiene que ver más como se están llevando a cabo los procesos académicos como quizás los mismos profesores están entendiendo lo que es la reflexión o la importancia de digamos facilitar la reflexión" (Docente nº2).</p>
Aporte espacial	<p>"Yo veo que está bien en general los espacios lo que pasa es que hay que optimizar esos espacios y los tiempos, porque muchas veces uno puede destinar mucho tiempo a la materia, pero también tiene que ver con el cómo se hace la clase, tratando ojalá pudiese ser lo más dialogada posible y ahí se incentivan los procesos reflexivos analíticos" (Docente nº1).</p>
Docente	<p>"En mi caso que estuve con la profesora Sandra Oyarzun existía la posibilidad de poder ir a su oficina o enviarle correos y como teníamos una buena relación podía ir y conversar un poquito mas a fondo de los temas que me preocupaban o hacer una reflexión mucho mayor" (Estudiante nº3).</p>
Estudiantes	<p>"El proceso reflexivo le quita otra variable que yo creo que influye, son las características de cada estudiante y eso influye en como ese estudiante entiende también la reflexión, si esta acostumbrado o no a reflexionar porque yo creo que el proceso de reflexión es algo que tu aprendes desde niño incluso desde tu infancia mas temprana en que a través del método de crianza los papas te han enseñado a reflexionar que análisis los actos en los cuales incurres" (Docente nº3).</p> <p>"Los estudiantes llegan con eso en contra porque al fina llegan a la universidad y nosotros les pedimos reflexiones pero no sé si ese reflexionar fue enseñado o fue practicado durante la enseñanza media, básica o como una rutina de ir evaluando nuestros actos entonces también creo que en ese sentido las características o el soporte con que llega el estudiante a la universidad también nos juega en contra" (Docente nº3).</p> <p>"No sé si en todas las otras asignaturas que ustedes tienen previas a la practicas los hacen reflexionar también puede que en alguna asignatura los contenidos estén siendo pasado como maquina como vamos hay que pasar los contenidos, cumplir los contenidos y los productos vamos de nuevo a los productos asociados a los tiempos ya entonces llegan a la practica y uno les dice ya reflexionemos pero si no lo han hecho antes" (Docente nº3).</p> <p>"Yo veo que está bien en general los espacios lo que pasa es que hay que optimizar esos espacios y los tiempos, porque muchas veces uno puede destinar mucho tiempo a la materia, pero también tiene que ver con el cómo se hace la clase, tratando ojalá pudiese ser lo más dialogada posible y ahí se incentivan los procesos reflexivos analíticos" (Docente nº1).</p>

		<p><i>"Fue limitante los factores externos, en este caso hubo un estallido social debido a la situación país que se nos limitó mucho el proceso de practica por ende de reflexión, ya que nuestra acción era bien acotada y tuvieron que replantearse nuevamente para poder acomodarse a la contingencia" (Estudiante n°2).</i></p> <p><i>"Lo académico que facilita la reflexión creo que tener el espacio reflexivos en que por ejemplo en las practicas se ve un espacio en que se llama al estudiante con tranquilidad en un espacio protegido en que están el resto de sus compañeros que están viviendo el mismo proceso, en que esta la docente que puede guiar esa reflexión ósea se debe dar espacios reflexivos todas las asignaturas deberían tener al menos dentro de las unidades espacios donde el estudiante vaya reflexionando" (Docente n°3).</i></p>
Dimensión psico-social	Prácticas	<p><i>"Lo académico que facilita la reflexión creo que tener el espacio reflexivos en que por ejemplo en las practicas se ve un espacio en que se llama al estudiante con tranquilidad en un espacio protegido en que están el resto de sus compañeros que están viviendo el mismo proceso, en que esta la docente que puede guiar esa reflexión ósea se debe dar espacios reflexivos todas las asignaturas deberían tener al menos dentro de las unidades espacios donde el estudiante vaya reflexionando" (Docente n°3).</i></p>
	Estudiante - estudiante	<p><i>"La interacción de compañeros es esencial para poder reflexionar porque al conocer otras opiniones o interpretaciones de algún tema académico, ayuda a comprender de mejor forma al intercambiar opiniones" (Estudiante n°1).</i></p> <p><i>"La interacción en los estudiantes claro que influye mucho porque ustedes son protagonistas del trabajo que están haciendo en las practicas entonces es muy importante que intercambien experiencias ya y que también puedan de alguna manera complementar los conocimientos que están obteniendo desde las mismas prácticas" (Docente n°1).</i></p> <p><i>"El año pasado como que se empezó a trabajar mucho interdisciplinariamente lo que permitía abordar algunos temas para reflexionar con otros estudiantes y así obtener diferentes perspectivas" (Estudiante n°2).</i></p> <p><i>"Es muy importante de hecho así es como surge el pensamiento reflexivo en un aula universitaria, el hacer preguntas el hacer comentarios de hecho un buen profesor debiese promover el cuestionamiento de lo que se esta hablando, comentarios constantes promover digamos eso espacio para que como clase se llegue a ese proceso reflexivo, es muy importante" (Docente n°2).</i></p> <p><i>"En clases se nos daba la oportunidad que nuestros compañeros también reflexionaran en torno a nuestros casos y procesos de prácticas que estábamos viviendo al igual que nosotros en el de ellos obviamente siempre de manera respetuosa e intentando ser un aporte para nuestros compañeros" (Estudiante n°3).</i></p> <p><i>"Yo creo que en mi caso también fue que me toco una muy buena dupla con la que podía reflexionar y hablar sobre los procesos que íbamos viviendo cada una" (Estudiante n°3).</i></p>

	<p><i>"Creo que los estudiantes se vinculan también de una manera muy operativa se vinculan para el trabajo, para la tarea, el ensayo pero tampoco entre ustedes se dan espacios reflexivos" (Docente n°3).</i></p>
Estudiante - Docente	<p><i>"Es una herramienta importante porque nos aporta a la formación profesional por sus experiencias en el ámbito laboral del área social y académico" (Estudiante n°1).</i></p> <p><i>"Influye directamente, pero hay esta la tarea también nuestra y una responsabilidad importante que tenemos como docentes de como de alguna manera incentivar este pensamiento más reflexivo más crítico en los alumnos ya, apoyarlos, motivarlos en ese ejercicio reflexivo" (Docente n°1).</i></p> <p><i>"Aporta ya que nosotros nos estamos formando para ser profesionales y necesitamos la guía de una persona con experiencia que sería el profesor y al tener una estrecha relación en ese sentido aporta considerablemente para saber como vamos en el proceso" (Estudiante n°2).</i></p> <p><i>"Para mí es más importante la interacción entre estudiantes y profesores para que se de un proceso reflexivo y secundario en los estudiantes entre ellos" (Docente n°2).</i></p> <p><i>"Yo creo que es súper importante partiendo porque hay que tener una buena relación con el profesor con el que te va tocar y saber que este profesor va tener las herramientas que entregarte para poder hacer un buen proceso reflexivo y de práctica en mi caso la interacción de reflexión" (Estudiante n°3).</i></p> <p><i>"Yo no tengo nada que decir, porque siempre que tenía dudas consultar cualquier cosa en torno a la práctica y a lo que era mi proceso mi profesora siempre estuvo muy abierta y muy dispuesta a contestarme todas las preguntas y ayudarme también a desglosar un poquito más cuando tenía problemas e ir reflexionando en torno a eso cuando yo me sentía un poco más cerrada o como que cosas no tenían solución ir reflexionando en conjunto porque más que el espacio de clases yo me surgía una duda podía ir a su oficina entonces yo en ese sentido no tengo nada que decir" (Estudiante n°3).</i></p>
Relación	<p><i>"Es importante la interrelación debido que estamos formándonos con la base que deberemos interactuar con la sociedad y esto nos ayuda a formarnos como profesionales con capacidad de interrelacionarse y ser reflexivo" (Estudiante n°1).</i></p> <p><i>"Yo creo que tiene relación, no sé si una relación lineal o tan causal como si es el profesor reflexivo el estudiante también lo va a ser porque tiene que ver con múltiples factores pero si creo que un docente que lleva a su clase o a su asignatura a los estudiantes a reflexionar va a siempre favorecer" (Docente n°2).</i></p>

Dimensión didáctica	Horas pedagógicas	<i>"El espacio para poder fomentar una mejor vinculación con el estudiante entre docente y estudiante perdón y que aporte al proceso reflexivo es difícil ya yo estoy jornada completa estoy mucho más asequible a lo mejor físicamente pero también tengo otras tareas entonces los tiempos de los docentes no son adecuado para los procesos reflexivos y además si tu calculas que cada docente tiene ocho estudiantes a su cargo en dos horas semanales es imposible atenderlos entonces al final te reúnes en bilateral media hora y eso es insuficiente" (Docente nº3).</i>
	Metodología	<p><i>"Según la metodología que se aplique para entregar una asignatura, es importante para poder aprender y comprender para poder después aplicar de forma positiva y de lo que se espera en el proceso de aprendizaje como estudiantes" (Estudiante nº1).</i></p> <p><i>"Se entiende que toda metodología tiene un impacto y debiese tenerlo especialmente la metodología de enseñanza- aprendizaje que llevan adelante los docentes" (Docente nº1).</i></p> <p><i>"Influye si hay un compromiso para abordar la reflexión por ejemplo dándose las instancias para ella como era el caso de nosotros, teníamos bilaterales que eran cada cierto tiempo que eran conversaciones que teníamos con la profesora guía del estado y el avance de los casos entonces eso igual ayudaba harto" (Estudiante nº2).</i></p> <p><i>"Un profesor que tiene una metodología de enseñanza demasiado estructurado basada en pregunta respuesta no va a promover la reflexión, sin embargo, un profesor que no está... lo mas importante no es saber si un estudiante se memorizo que tipología de familia es, pero el profesor si es capaz de llevar a la reflexión de como quizás la tipología de familia, el encasillar a la familias afecta digamos al funcionamiento y la evaluación familiar va a tener resultados muy distintos entonces para mí la metodología que ocupa es muy importante" (Docente nº2).</i></p> <p><i>"Yo creo que la metodología de evaluación esta centrada en el producto porque de alguna manera lo que pedimos son documentos, el documento de contexto después el documento de diagnostico y el plan de intervención después el documento de evaluación entonces la forma de evaluar esta centrada en productos mas que en procesos" (Docente nº3).</i></p> <p><i>"El Aprendizaje Basado en Proyectos es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase" (Modalidad Práctica Persona y Familia, 2019, p.7).</i></p>
	Evaluación	<p><i>"En la parte de evaluación (notas) influye para ir superando el aprendizaje, pero para mí la parte de la retroalimentación es lo mejor para en el proceso de reflexión académica y como futuros profesionales" (Estudiante nº1).</i></p> <p><i>"Existió una evaluación específica para la reflexión que era un informe final, que era el final donde te exigían mostrar tus reflexiones frente a los casos como para igual tener un aprendizaje más concreto" (Estudiante nº2).</i></p>

	<p>"Creo que depende si estamos solicitando pruebas donde una vez mas les digo donde solo se solicita respuesta y pregunta, memorice las etapas de la familia, hablo de la familia porque justamente es la asignatura que estoy haciendo ahora, si yo pido solamente aquello no estoy promoviendo la reflexión verdad cuando solicitamos ensayos, los ensayos esa es una manera de facilitar de que los estudiantes reflexionen e integren la información. Se pueden solicitar ensayos o preguntas cortas donde el estudiante tenga que desarrollar una respuesta, no solamente marcar uno dos y contestar desde la memoria como he dicho" (Docente n°2).</p> <p>"Yo creo que las notas nos enseñaban o mas que nos enseñaban, como que nos hacían reflexionar más aun porque eso es lo que buscaba la profesora siempre que nosotros tuviéramos un pensamiento reflexivo, un pensamiento critico con lo que estaba pasando que nos situáramos como trabajadores sociales" (Estudiante n°3).</p> <p>"Nuestra evaluación también esta centrada en productos y no ha aportado en los procesos reflexivos que es una critica que de hecho nos hacemos con los profes de practica" (Docente n°3).</p>
Pedagogos	"Varios de nosotros no somos profesores pedagogos, en mi caso si en algún momento me pareció importante, vi la necesidad de hacer un proceso de especialización en pedagogía de la educación superior porque es una herramienta incentivar el aprendizaje" (Docente n°1).
Preguntas	"Yo creo que en base a preguntas y cuestionamientos en el sentido de poder cada vez como les decía yo en el ejemplo un estudiante opta por un camino u otro cuestionar el porqué" (Docente n°3).

Categoría teórica: Intervención práctica racional Schön (1998)

Subcategoría	Contenido	Citas	Relación
Razón Práctica	Autonomía	"Los alumnos a medida que van avanzando en su práctica al reflexionar sobre aquellos puntos a tratar o casos a tratar facilita su desarrollo como futuro profesional, su autonomía en las acciones y también en la toma de decisiones con respecto a cosas a intervenir como también problemáticas y también de forma personal"(Tutor institucional n°1).	Existe relación con las dimensiones de la práctica reflexiva, ya que resulta fundamental que el estudiante integre la reflexión a su proceso de enseñanza - aprendizaje
	Persuadir al usuario	"El estudiante de Trabajo Social está condicionado a aportar profesionalmente a quien intervenga, también lo anterior podemos deducirlo en aplicar en diferentes dimensiones como Trabajador Social, ya sea en individuos, familia, grupos pequeños, etc. esto permitirá al alumno o futuro profesional clasificar también, indagar, apoyar, así mismo informar e influir o persuadir al usuario o intervenido a solucionar de acuerdo a alguna forma la problemática que presenta" (Tutor institucional n°1).	
	Valor	"El solo hecho de considerar y valorar la reflexión u aporte de otro individuo, permite crecer de forma personal, no solo en lo profesional y si no también como estudiante" (Tutor institucional n°1).	

Metodología	<i>"La práctica se basa en el aprendizaje de proyectos que se basaban en servicios pero que no se si son tan coherentes con incentivar procesos reflexivos o no hemos hecho esa traducción de cómo llevar este aprendizaje basado en proyecto y servicios a una metodología clara de cómo incentivar estos procesos" (Tutor institucional nº2).</i>	e, con el fin de lograr una reflexión práctica racional.
Desafío	<i>"Creo que el desafío también está en un acuerdo que entendemos por proceso reflexivo y que entienden los estudiantes, porque nosotros entendemos unas cosas pero los estudiantes otra totalmente distinta y eso después se traduce en la evaluación" (Tutor institucional nº2).</i>	
Perspectiva	<i>"Yo creo que es fundamental para las instituciones, porque yo creo que los estudiantes en práctica permiten pensar a las instituciones desde otro lugar, porque es un estudiante que viene a preguntar cosas que internamente no se preguntan, en cambio desde la curiosidad de la pregunta pueden aportar y ahí yo creo que desde el ser es fundamental ese proceso" (Tutor institucional nº2).</i>	
	<i>"Hacemos análisis de casos igual con tal de que no sea solamente la perspectiva de una persona si no que poder trabajar en conjunto incluso con la psicóloga" (Tutor institucional nº3).</i>	
Transformación Social	<i>"La reflexión es súper importante porque permite preguntarse y no obtener respuestas lineales o de causa o efecto sino que ver e identificar cuáles son los distintos factores que pueden estar influyendo, y que finalmente la reflexión no es algo que se de en ciertos momentos si no que debe ser constante para que permitan justamente los cambios, sino solamente reproducimos y solo cumplimos metas" (Tutor institucional nº2).</i>	
	<i>"La reflexión claro que influye en la transformación social principalmente porque en específico en los procesos de formación la reflexión es la que de alguna forma permite vincular los contenidos teóricos con la realidad finalmente y es la que permitiría de alguna forma que se produzca la transformación social, entonces claramente que si influye la reflexión en la transformación social" (Tutor institucional nº3).</i>	
Rol	<i>"También la reflexión no solamente tiene que ser del profesional o de los equipos, sino que también como el profesional tiene un rol de como incentivar la reflexión en la familia por ejemplo" (Tutor institucional nº2).</i>	
Fenómenos Sociales	<i>"Al menos en el espacio de practicas que hemos habilitado en la dirección general de estudiantes siempre se facilita o fomenta la reflexión a través de la comprensión de los fenómenos sociales" (Tutor institucional nº3).</i>	
Estrategias	<i>"Bueno principalmente hay dos no se si serán tal cual como metodologías quizás estrategias para fomentar y para en realidad acompañar la reflexión" (Tutor institucional nº3).</i>	

	<p><i>"Una es como la participación activa, que los estudiantes en práctica están siempre participando de reuniones no solamente como, ya este es tu caso, y solamente ve esos dos casos sino, que ellos trabajan en muchos mas espacios, para comprender mejor el espacio donde se desempeña, entonces son super participativos y activos en todo el proceso lo segundo que es un poco parte de lo anterior también es la retroalimentación formativa, entonces ahí lo que siempre estamos haciendo es revisando las materias que van pasando cuales son lo que se espera que apliquen en este momento, si hay algo que no hacen bien explicarles porque no solamente decirle la nota ni nada por ejemplo cuando es la evaluación final" (Tutor institucional nº3).</i></p>
Contactos	<p><i>"También ayuda a la reflexión es como el trabajo e terreno, las visitas domiciliarias, los llamados por teléfono, el contacto con los apoderados, el contacto en este caso con las jefaturas de carrera, con los profesores porque no solamente trabajan con el caso que están trabajando o están viendo para efectos de su práctica sino que también se involucran un poco más allá yo creo que también eso fomenta arto la reflexión" (Tutor institucional nº3).</i></p>
Capacidad reflexiva	<p><i>"La reflexión es clave porque principalmente eso diferencia el saber hacer de la improvisación digamos porque hay obviamente mucha gente que por ejemplo puede decir oye, pero si esto es súper fácil de hacer y todo, pero finalmente en la reflexión es donde se puede ver y donde se pone en valor en realidad la convivencia o la aplicación mas bien de los conceptos teóricos, de los conocimientos de los estudiantes de su capacidad analítica" (Tutor institucional nº3).</i></p>
espacio profesional	<p><i>"Entonces obviamente que la reflexión es un espacio profesional y debe ser una practica al momento de ejercer, sobre todo, entonces tiene un valor importante que permite además por ejemplo poder asesorar a otros espacios y poner en valor la profesión de alguna forma" (Tutor institucional nº3).</i></p>

Anexo N°7: Solicitud e informe de Comité de Ética Científica



Solicitud aprobación de trabajo de investigación por parte del CEC-UVM.

Fecha: 10 de diciembre del 2019

Docente Guía: Carlem Medina Vásquez

Alumnos: Ari Yazmín Phillips Bernal, Paulina Isabel Silva Jaramillo

Unidad Académica: Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales

Título del estudio:	Estudio cualitativo en torno a la reflexión en la acción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Práctica de Persona y Familia de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, durante los años 2019-2020.
Docente Investigador/ Guía:	Carlem Medina Vásquez
Nivel: (Pregrado/ Postgrado)	Pregrado
Criterios deontológicos:	<p>La investigación recoge los principios de declaración de Singapur, comprometiéndose en lo siguiente: Demostrar integridad, donde las investigadoras se hacen cargo de su honestidad y seriedad en el proceso de investigación, acogiendo a las más estrictas normas científicas y éticas tanto en la recolección, como tratamiento y publicación de información; explicitar conflictos de interés cuando los hubiese y someterse a los protocolos de denuncia protegiendo el proceso de investigación.</p> <p>Por otro lado, la investigación se considera como una fuente de información, por lo que se utilizara el consentimiento informado, donde se explican los principios de confidencialidad de los encuestados, con el fin de que puedan contestar de manera libre, sin prejuicios de que las respuestas sean publicadas de manera individualizada.</p> <p>Además el instrumento será realizado con fines académicos de carácter científico, donde la información obtenida será utilizada solo con efecto de la presente investigación.</p>
Objetivo del estudio:	Develar la manifestación de la reflexión en la acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la Práctica de Persona y Familia de la Carrera de Trabajo Social.

Métodos y protocolos:	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología cualitativa - Diseño descriptivo - Los participantes son en primer lugar estudiantes de la Carrera de Trabajo Social de la UVM, que cursan la Practica de Persona y Familia en versión 2019, jornada diurna y vespertina. En segundo lugar, son los docentes que realizan la asignatura de persona y familia. En tercer lugar son los tutores institucionales de las instituciones con las que tiene convenio de vinculación la carrera. Finalmente son los usuarios que tuvieron intervenciones de parte de los alumnos en prácticas seleccionados para el estudio. - La muestra será por criterio de saturación. - En cuanto a la técnica de producción de información será la entrevista semi estructurada - Los criterios de rigor utilizados son la dependencia, credibilidad, la confirmación y la transparencia. - El análisis de los datos será mediante el análisis de contenido cualitativo el cual será analizado posteriormente con el programa ATLAS TI.
Metodología	
Diseño	
Población/ muestra	
Criterios inclusión/ exclusión	
Protocolo de trabajo (técnicas e instrumentos; criterios de rigor)	
Análisis y resguardo de datos	
Resultados esperados: (describa brevemente los resultados que se esperan del estudio, y el impacto del mismo en la población y/o pacientes).	<p>Pretende aportar al proceso de enseñanza - aprendizaje de la Práctica de Persona y Familia de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar. Asimismo, las pautas de evaluación de la asignatura y de las que preceden de la misma línea curricular.</p> <p>Además, de poder establecer un consenso sobre lo que se entiende como reflexión por las diversos participantes. Finalmente se busca fomentar la práctica reflexiva en los estudiantes para que realicen intervenciones racionales con las personas y familias que atienden, entre ellas familias usuarias del CEPS.</p>
Se solicita consentimiento de los participantes. (Adjuntar según formato.	Sí, se adjunta.
Señale la indexación de la revista enviará el artículo.	No aplica.
Observaciones Comité de Ética de la UVM.	
CÓDIGO	

Ari Yazmín Phillips Bernal

Firma estudiante 1

Paulina Isabel Silva Jaramillo

Firma estudiante 2

Firma tutor o investigador responsable.

Firma jefa de Carrera, unidad responsable.

Firma Director Unidad responsable.

Fecha: martes 10 de diciembre del 2019