

Prácticas profesionales y Trabajo Social. Una revisión de la literatura en educación superior

Professional Internships and Social Work. A Review of Literature in Higher Education

Marcela del Carmen Concha-Toro, Yasna Belén Anabalón Anabalón, Nelly Gromiria Lagos San Martín y Marcela Liliana Mora Donoso

Universidad del Bío-Bío

Resumen

El objetivo de esta revisión de literatura fue analizar la producción científica en torno a las prácticas profesionales de la carrera de Trabajo Social desde 2014 a 2018. La búsqueda bibliográfica se realizó utilizando Web of Science, servicio en línea de información científica, en el área de Ciencias Sociales y Humanidades, tras lo cual se obtuvo una muestra de 34 artículos científicos. El análisis de los documentos se centró en el año de publicación, país en el que se llevó a cabo la investigación, metodología utilizada, tipo de participantes y análisis exhaustivo de las temáticas investigadas. Los resultados obtenidos evidenciaron una mayor producción científica durante 2017, siendo Estados Unidos y China los países que se encuentran a la vanguardia en el tema en revisión. Asimismo, se constata un predominio de estudios con un abordaje metodológico cualitativo y cuya técnica principal de recolección de información es la entrevista. En cuanto a los participantes, en su mayoría corresponde a estudiantes de pregrado. Finalmente, esta investigación profundizó en cuatro temas: aprendizajes, experiencias, evaluación y factores cognitivos y socioemocionales vinculados con las prácticas profesionales en Trabajo Social, siendo estos dos últimos los que se presentaron con mayor recurrencia en las revistas indexadas.

Palabras clave: educación superior, prácticas profesionales, trabajo social, revisión de la literatura.

Correspondencia a:

Marcela del Carmen Concha-Toro
Avenida Brasil 1180, Chillán, Chile
maconcha@ubiobio.cl

Este estudio fue financiado por la Universidad del Bío-Bío, a través del proyecto regular de investigación en docencia universitaria, código DIUBB 185124 2/D. Se agradece igualmente al profesor Carlos González Ugalde por el apoyo permanente y sostenido durante la ejecución del proyecto regular de investigación en docencia universitaria, código DIUBB185124 2/D, así como al programa de Doctorado en Educación en Consorcio, de la Universidad del Bío-Bío y a Conicyt, por la beca entregada en el marco del Doctorado Nacional, año 2017, folio 21170133.

© 2020 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

Abstract

The objective of this literature review was to examine scientific production on professional internships in social work between 2014 and 2018. The bibliographic search was conducted using Web of Science, the major online database, obtaining a sample of 34 articles in the Social Sciences and Humanities area. The analysis of the documents focused on the year of publication, the country in which the research was carried out, the methodology used, the type of participants, and an exhaustive analysis of the topics studied. The results obtained show greater scientific production during 2017, with the United States and China being at the forefront in the central theme that is the subject of this review. Furthermore, there is a predominance of studies with a qualitative methodological approach and where the main data collection technique is the interview. As for the participants, they are mostly undergraduate students. Finally, this article was focused on four topics: learning, experiences, assessment, and cognitive and socio-emotional factors linked to professional internships in social work, with the latter two being those that occur most frequently in indexed journals.

Keywords: higher education, literature review, professional internships, social work.

Introducción

Hoy en día, la cantidad de publicaciones semestrales y anuales difundidas en revistas científicas en el ámbito de la investigación educacional es de gran envergadura, donde la revisión de la literatura representa una herramienta trascendental en el proceso generador de conocimiento, en tanto permite analizar y sintetizar la información acerca de un campo de especialización de una manera organizada, facilitando con ello una mejor comprensión de los alcances y resultados existentes (Boote & Beile, 2005).

Al respecto, la Declaración de Bolonia firmada en 1999 puso en marcha un proceso de cooperación europea que ha cambiado radicalmente la educación superior, afectando a los países dentro y fuera de Europa (European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, EACEA & Eurydice, 2018) al implicar una nueva estructura de la educación superior: créditos transferibles, resultados de aprendizaje, calidad y aprendizaje a lo largo de la vida (Cid, Pérez & Sarmiento, 2011). A partir de esta declaración y del proyecto Tuning en América Latina, surgió la educación basada en competencias, que responde a las nuevas necesidades de la sociedad, entregando una educación flexible, abierta y vinculada bidireccionalmente con el medio social (Álvarez, 2011).

Chile no ha quedado fuera de este proceso de reestructuración educacional, por lo que la renovación curricular se ha centrado en el aseguramiento de la calidad (Guzmán, Maureira, Sánchez y Vergara, 2015), transformándose en un eje de constante preocupación en la agenda nacional. El reciente estudio realizado por la Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2019), indica que Chile invierte el 5,4% del gasto público en educación superior y las personas que pueden acceder a este nivel formativo se benefician de manera significativa en diversos ámbitos como la empleabilidad, las compensaciones económicas y el aumento salarial, entre otros.

En el contexto de la formación universitaria, la práctica profesional constituye un espacio en el cual el estudiante refuerza y demuestra sus conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) en un contexto real, por lo que es preciso investigar acerca de las prácticas profesionales en diversas carreras (Barrera e Hinojosa, 2017).

Las investigaciones de Grossman, Hammerness y McDonald (2009) y de Müller, Álamos, Meckes, Sanyal y Cox (2016), en el campo de la formación inicial docente, plantean la necesidad de avanzar hacia un currículo basado en la práctica, lo cual implica:

- relacionar e integrar teoría y práctica;
- organizar los programas de estudio en torno a un conjunto básico de prácticas en las que se desarrollen conocimientos, habilidades e identidad profesional en el proceso de aprender a practicar durante la formación;
- incorporar al estudiante en experiencias de aprendizaje auténticas y, por tanto, más conectadas con los desempeños propios de su profesión.

En este sentido, Grossman et al. (2009) proponen el aprendizaje de ciertas prácticas generativas, también llamadas *nucleares*, que debiera manejar un estudiante en formación, las cuales tienen el potencial de producir desempeños más complejos a medida que se integran entre sí y se incrementa la experiencia en la sala de clases. Desde la perspectiva de estos autores, los tres conceptos clave para la comprensión de las pedagogías de la práctica en el aprendizaje profesional son los siguientes: descomposición, representación y aproximación a la práctica. El primero de ellos apunta a desglosar la práctica pedagógica, con el fin de que puedan ser aprendidas y evaluadas durante la trayectoria educativa de los estudiantes en formación. El segundo concepto implica, en una primera instancia, preparar a los futuros profesionales en contextos más controlados con tareas menos auténticas, para que se vayan exponiendo de manera progresiva a experiencias de mayor complejidad y autenticidad. Por último, el tercer concepto consiste en brindar a los estudiantes oportunidades para aproximarse gradualmente, a través del ensayo y la simulación, a los desempeños propios de su profesión en contextos reales, para luego analizar cómo mejorar estos desempeños (Müller et al., 2016).

Este modelo de prácticas generativas en el ámbito de la formación inicial docente también podría ser considerado en el plan de estudios de otras carreras que trabajan directamente con personas (como Psicología, por ejemplo). En el caso particular de Trabajo Social, diversos autores plantean que las prácticas profesionales se constituyen en la pedagogía característica de la profesión, al ser un elemento clave para el aprendizaje de los estudiantes (Bogo, 2015; Wayne, Bogo & Raskin, 2010). La investigación en esta disciplina ha identificado sistemáticamente la práctica profesional como uno de los componentes principales en los que los estudiantes pueden experimentar el desarrollo del aprendizaje teórico-práctico (Gursansky & Le Sueur, 2012).

El reconocimiento a la importancia de las prácticas profesionales en Trabajo Social confirma la creencia generalizada de que la profesión está asentada en el aprendizaje basado en la práctica, evidenciándose como un aspecto esencial para el desarrollo de competencias básicas en la educación y la preparación de futuros trabajadores sociales, de acuerdo con las competencias específicas y el perfil de egreso (MacDermott & Campbell, 2016; Wayne et al., 2010).

Desde la mirada de los estudiantes, la práctica profesional es la primera instancia en la que pueden integrar y aplicar la teoría, los valores, las habilidades y el conocimiento de la carrera bajo la supervisión de un trabajador social profesional y acompañado por los docentes de su universidad (Barretti, 2004; Dalton, Stevens & Maas-Brady, 2009; Vayda & Bogo, 1991). Las prácticas son, entonces, las instancias donde los estudiantes ponen en acción lo que han aprendido en el aula respecto de las habilidades micro, meso y macro, como también los valores profesionales y el seguimiento de códigos de conducta éticos (Williamson, Hostetter, Byers & Huggins, 2010).

El presente escrito realiza una revisión de la literatura acerca del tema de prácticas profesionales en Trabajo Social, a fin de permitir un acercamiento hacia la productividad científica efectuada entre 2014-2018 y, de esta forma, contribuir a la generación de conocimiento respecto de cuándo, dónde, cómo, quiénes y qué específicamente se está investigando en este ámbito, a fin de respaldar con los resultados obtenidos un proceso formativo de mayor calidad, que permita ajustar el currículo de formación con énfasis en aproximaciones más sucesivas a la práctica profesional y valorar las prácticas como instancias de aprendizajes significativas para los futuros trabajadores sociales. Con ello se espera dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿Qué aprenden los estudiantes en contextos de práctica profesional?

- ¿Cómo es la experiencia de estudiantes que cursan prácticas profesionales en términos de estrategias curriculares y metodologías utilizadas en estos contextos?
- ¿Qué elementos destacan los estudiantes en la evaluación de las prácticas profesionales de Trabajo Social?
- ¿Cómo se presentan los factores cognitivos y socioemocionales en este proceso formativo?

Antecedentes

A nivel internacional, el Consejo de Educación en Trabajo Social de Estados Unidos (CSWE), establece que todos los programas acreditados requieren colocación en el campo, aunque los tipos específicos y las horas involucradas varían según cada programa y nivel de grado. Así mismo, esta colocación puede verificarse a través de una práctica, o bien, de una pasantía, compartiendo ambas el mismo objetivo: permitir a los estudiantes implementar las habilidades que han aprendido durante sus estudios (Williamson et al., 2010). En la práctica o *practicum* (del inglés) los estudiantes participan en el trabajo de campo bajo la supervisión de profesionales y profesores, inscribiéndose en un curso práctico que contiene metas, expectativas y créditos académicos asociados. El *practicum* es esencialmente una forma de servicio comunitario, que proporciona a los estudiantes la oportunidad de participar en experiencias directas de práctica de trabajo social con individuos, familias, grupos, organizaciones y comunidades. Por tanto, considerando los elementos anteriores, el concepto de *práctica profesional* utilizado en este artículo se asemeja al de práctica o *practicum*, puesto que se constituye en un lugar de socialización para que los estudiantes de Trabajo Social sean profesionales (Williamson et al., 2010), al contar con oportunidades de integrar y aplicar la teoría, los valores, las habilidades, el conocimiento y las competencias de la disciplina, a las acciones de intervención que se desarrollan en contextos profesionales con los diversos sujetos y grupos de actuación (Bogo, 2006; 2015; Gursanky & Le Sueur, 2012; Teigiser, 2009; Vayda & Bogo, 1991). De este modo, en las prácticas profesionales los estudiantes desarrollan habilidades prácticas, aplican la teoría a situaciones reales y “prueban su capacidad para ser trabajadores sociales profesionales” (Fortune, McCarthy & Abramson, 2001, p. 111).

Complementariamente, el estudio realizado por Williamson et al. (2010) estableció que la práctica del trabajo social es fundamental para ayudar a los estudiantes a encontrarse y mejorar su desarrollo como tales, aunque si bien es probable que muchas carreras o escuelas comprendan la naturaleza de las experiencias que tienen los estudiantes durante su periodo de formación, también es de suma importancia percibir cómo están procesando su aprendizaje durante ese periodo.

En Canadá, por ejemplo, los profesionales que educan y supervisan a los estudiantes en entornos de práctica profesional se conocen como *instructores de campo* y actúan como modelos a imitar, mentores, maestros y asesores para los propios estudiantes que cursan la asignatura, lo que permite generar habilidades para la reflexión (Barretti, 2007; Bogo, 2006; Homonoff, 2008).

En el caso de América Latina la formación de prácticas profesionales adopta un enfoque mayoritariamente tradicional tecnocrático, que supone aprender en primera instancia todos los conocimientos que sustentan una práctica, para después realizar el ejercicio supervisado de la misma, con lo cual se demuestra la aplicación eficaz de los aprendizajes previos (Sanjurjo, 2017). Por ello, para remirar el trabajo formativo en las asignaturas de prácticas es necesario establecer diferentes dispositivos durante el proceso formativo, de modo de cambiar el enfoque tecnócrata, lo cual implica que los profesores supervisores debieran acompañar y repensar estos dispositivos formativos en la educación superior, a partir de posturas decoloniales¹, situadas y críticas.

1. Esto implica adoptar un análisis y comprensión social complejos de la modernidad, que permita transitar hacia un cuestionamiento y problematización de las lógicas de poder y modelos hegemónicos imperantes en la formación profesional de los trabajadores sociales (Parola, 2020).

Carrera, Parreño y Ayala (2017) proponen que el desempeño profesional de los estudiantes universitarios en sus prácticas incide positivamente y fomenta los altos niveles de desempeño en este espacio de formación, lo cual permite una relación dialéctica entre teoría-práctica. Es por ello que un mejor desempeño profesional de los estudiantes puede ser analizado a partir del perfeccionamiento de los profesores supervisores y de la relación de la carrera con las instituciones o centros de prácticas.

En Chile, la formación está orientada hacia el desempeño idóneo en los distintos contextos socioculturales, lo cual exige a los estudiantes ser protagonistas de sus procesos de aprendizaje, a partir del fortalecimiento de habilidades cognitivas y metacognitivas, la capacidad de actuación, conocimiento y regulación de los aspectos afectivos y motivacionales (Arias y Lombillo, 2019). Lo anterior implica que en el proceso educativo los estudiantes y profesores supervisores incentiven y coconstruyan dichos procesos, por lo que cada carrera tiene la responsabilidad de capacitar a sus docentes supervisores y/o instructores de campo, así como de evaluar las ubicaciones potenciales de acuerdo con el tiempo e interés de estos, lo cual va más allá de las tareas de enseñanza mínimas. Al respecto, Kanno & Koeske (2010) afirman que la calidad de la enseñanza de los profesores supervisores es muy importante para la satisfacción del estudiante y su sentido de eficacia en el contexto de sus aprendizajes y experiencias.

Por lo tanto —y dada la evidencia existente en la literatura revisada—, el presente artículo enfatiza en la importancia que tiene la práctica profesional para el logro de los aprendizajes de los estudiantes de Trabajo Social.

Metodología

El objetivo de este artículo fue analizar la producción científica en torno a las prácticas profesionales de Trabajo Social entre 2014 y 2018, mediante la cuantificación de artículos publicados de acuerdo con sus temáticas de investigación, temporalidad productiva, metodología utilizada, participantes, país, técnicas y análisis del contenido. Los criterios de inclusión para la selección de los documentos fueron los siguientes:

- Que estuvieran publicados entre abril de 2014 y octubre de 2018.
- Que estuvieran publicados en revistas indexadas en el Journal Citation Reports (JCR) de Web of Science (WoS).
- Pertenecientes a base de datos de colección principal, en el área de Ciencias Sociales y Humanidades.

La estrategia de búsqueda utilizada fue $TS = (\text{practicum AND "social work"})$, obteniendo como resultado 67 publicaciones cuya revisión se focalizó en el título, resumen y/o palabras clave. Posteriormente, se realizó una delimitación por categorías de WoS: investigación educativa, humanidades multidisciplinaria y trabajo social, cuyo resultado arrojó un total de 51 publicaciones que cumplían los parámetros de investigación.

En cuanto a los criterios de exclusión considerados para seleccionar la muestra documental final, se descartaron aquellos artículos en los que solo constaba el título y las palabras clave, ya que se trataba de una información que no permitía profundizar en el estudio. Una vez descartadas dichas publicaciones, se procedió a la revisión de cada uno de los resúmenes y/o textos completos para determinar en qué aspectos se centraba cada investigación.

La muestra final constó de 34 documentos para su respectivo análisis, lo que según la clasificación de Montero & León (2007) corresponde a un estudio *ex post facto* retrospectivo.

Se decidió trabajar con la base de datos WoS porque en ella se encuentran las revistas con factor de alto impacto, en las que se reflejan buenas prácticas e importancia de las publicaciones a nivel internacional y multidisciplinaria (Hernández-González, Sans-Rosell, Jové-Deltell y Reverter-Masia, 2016).

Resultados

La revisión exhaustiva de la literatura en relación con la temática de prácticas y trabajo social, arrojó como resultado cuatro grandes categorías agrupadas en: aprendizajes, experiencias, evaluación y factores cognitivos y socioemocionales, como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías de análisis relevadas en la revisión de literatura acerca de las prácticas profesionales de Trabajo Social

Categoría	Nº de artículos	Año	País	Metodología	Técnica	Participantes
Aprendizaje en prácticas profesionales	5	2017 (2) 2018 (3)	Canadá (1) China (2) Italia (1) Irlanda (1)	Cualitativo (3) Cuantitativo (1) Mixto (1)	Entrevistas (2) Grupos focales (1) Encuestas (1) Bitácoras (1)	Estudiantes pregrado (4) Estudiantes de maestría (1)
Experiencias de prácticas profesionales	7	2015 (2) 2016 (2) 2017 (2) 2018 (1)	EE.UU. (3) China (3) Israel (1)	Cualitativo (7)	Entrevistas (5) Experiencias (2)	Estudiantes (7)
Evaluación de las prácticas profesionales	11	2015 (2) 2016 (4) 2017 (1) 2018 (4)	EE.UU. (5) Canadá (2) China (2) Colombia (1) Nueva Zelanda (1)	Cualitativo (8) Cuantitativo (2) Mixto (1)	Entrevistas (8) Encuestas (2) Experiencias (1)	Estudiantes (5) Profesores (3) Directores/ coordinadores(3)
Factores cognitivos y socioemocionales en las prácticas profesionales	11	2015 (1) 2016 (4) 2017 (6)	Australia (1) Canadá (2) China (1) Corea (2) Corea del Sur (1) EE.UU. (3) Palestina (1)	Cualitativo (4) Cuantitativo (5) Mixto (2)	Encuestas (5) Entrevistas (4) Multitécnica (2)	Estudiantes pregrado (8) Estudiantes de maestría (1) Directores (1)

Fuente: Elaboración propia (2019)

De modo general, las categorías de análisis que presentan mayor recurrencia de publicación corresponden a evaluación y factores cognitivos y socioemocionales en las prácticas profesionales de Trabajo Social, cada una con 11 artículos publicados entre 2015 y 2018; el año con mayor publicación corresponde a 2017 y el país que concentra la mayor cantidad de artículos es EE.UU., con 11 publicaciones. Asimismo, se observa que la metodología predominante es la cualitativa con 22 estudios que la utilizan, y que la técnica de producción de datos más frecuente es la entrevista, encontrándose 20 artículos que la usan. Por último, se evidencia que los participantes de los estudios corresponden a estudiantes de pre y posgrado.

Respecto de la categoría aprendizaje en prácticas profesionales, se evidencia que del total de artículos, tres de ellos fueron publicados en 2018, siendo China el país con mayor producción acerca de aprendizajes en prácticas profesionales de Trabajo Social. Por otra parte, la metodología cualitativa predominó en estos estudios y la entrevista fue la principal técnica de recolección de datos. En cuanto a los participantes, estos correspondieron principalmente a estudiantes de pregrado.

De los siete artículos referidos a experiencias de prácticas profesionales en Trabajo Social, existe una distribución relativamente homogénea entre los años y los países en los cuales estos se publicaron, donde EE.UU. y China concentran una mayor productividad científica al respecto. En cuanto a la metodología, predomina aquella de tipo cualitativa, con la utilización de la entrevista como principal técnica de producción de datos. Respecto de los participantes de las investigaciones, en su totalidad se trató de estudiantes, sin mencionar si correspondía a alumnos de pregrado o posgrado.

En relación con los 11 artículos relativos a la evaluación de prácticas profesionales en Trabajo Social, la mayoría de ellos se publicó en 2016 y 2018 en EE.UU., los cuales utilizaron una metodología de tipo cualitativa y la entrevista como principal técnica de recolección de información. En cuanto a los participantes de estos estudios, la mayoría se concentra en los estudiantes, aunque sin mencionar su grado respectivo.

La productividad científica en relación con los factores cognitivos y socioemocionales en las prácticas profesionales de estudiantes de Trabajo Social se concentra en seis artículos, los que fueron publicados en 2017, mientras que los restantes lo hicieron entre los años 2015 (uno) y 2016 (cuatro); de entre ellos, EE.UU. fue el país con mayor productividad en relación con esta categoría de análisis. Respecto de la metodología, predominó aquella de tipo cualitativa y el instrumento mayormente utilizado fue la encuesta, no obstante, también se evidencia el uso de la entrevista. En cuanto a los participantes de dichas investigaciones, estos corresponden a estudiantes de pregrado.

Presentación de temáticas relevadas en la revisión

Aprendizajes en prácticas profesionales de Trabajo Social

A pesar de que la investigación acerca de los patrones de aprendizaje de los estudiantes de esta carrera es escasa (Ching, Siu & Wallace, 2018), la revisión de la literatura muestra que este se encuentra firmemente ligado con el contexto de la práctica, y que ella tiene un impacto directo en su futuro desempeño como trabajadores sociales, por lo que es esencial que el ambiente de aprendizaje sea positivo y agradable para el proceso de formación (Flanagan & Wilson, 2018).

Para los estudiantes, la práctica profesional es un proceso de aprendizaje activo, de creación y transformación de experiencias en conocimiento profesional, durante la cual experimentan situaciones del mundo real, desarrollan habilidades prácticas, integran la teoría con la experiencia y ponen a prueba su capacidad para ser trabajadores sociales (Qiang & Anne, 2017) por tanto, para facilitar el respectivo proceso de aprendizaje, los guías institucionales y docentes que los acompañan deben asumir esta etapa con responsabilidad.

Al respecto, dada la complejidad que conlleva la triada estudiante-docente-guía institucional, se ha generado amplia literatura en cuanto a las técnicas utilizadas para apoyar los aprendizajes de los estudiantes durante estas instancias formativas, entre las cuales se pueden mencionar: cuaderno de campo, supervisión y comunicación permanente con los actores clave del aprendizaje, metacognición, reflexión crítica y bitácora de aprendizaje, entre otros, (Abram, Hartung & Wernet, 2000; Ayala et al., 2014; Bogo, 2006; Chui, 2009; Domakin, 2014; Fortune et al., 2001; Giddings, Vodde & Cleveland, 2003; Kanno & Koeske, 2010; Knight, 1996; LaPorte & Sweifach, 2011; Maidment, 2000; Parker, 2007; Qiang & Anne, 2017; Wilson, O'Connor, Walsh & Kirby, 2009).

Lo anterior se fundamenta en el hecho de que desarrollar amplias y variadas estrategias de acompañamiento en las prácticas profesionales apoya el aprendizaje de los estudiantes, quienes adquieren conocimiento al observar y ser observados por los guías institucionales con experiencia profesional. Savaya, Peleg-Oren, Stange & Geron (2003) confirman lo anterior cuando señalan que en el campo de las prácticas profesionales se produce un aprendizaje articulado y contextual de acuerdo con los espacios en los que estas se desarrollan.

En el modelo centrado en la enseñanza, el docente de práctica es responsable de esta, tanto de la teoría como de la práctica, mientras que en el modelo centrado en el aprendizaje de campo, se hace una distinción entre los conocimientos teóricos que se enseñan en la institución de formación y los conocimientos prácticos adquiridos en el trabajo de campo. Es así que los modelos actuales enfatizan en la importancia de procesos más transparentes que valoren y vinculen la enseñanza-aprendizaje en el aula, con la experiencia en el trabajo de campo (Flanagan & Wilson, 2018), tal como se propone también desde el currículo centrado en la práctica y el modelo de prácticas generativas que surge en el campo de la formación inicial docente (Grossman et al., 2009; Müller et al., 2016).

En cuanto a este tema, la investigación desarrollada por Bruno y Dell'Aversana (2018), muestra que los aprendizajes de los estudiantes se vinculan con la calidad relacional existente en la dupla estudiante-docente, donde es preciso que los últimos reconozcan a los primeros como agentes activos y con capacidades para desarrollar su propio aprendizaje, quienes además están permeados por experiencias, necesidades y deseos singulares, por lo que es preciso promover el compromiso, estimular la reflexión, desarrollar una postura crítica y un sentido de identidad profesional en el estudiantado.

Experiencias de práctica en Trabajo Social

Este tema apunta a indagar en los significados y vivencias que, en las diversas investigaciones revisadas, los estudiantes atribuyeron a las prácticas profesionales desarrolladas en Trabajo Social, entendiéndolas como la pedagogía distintiva de la profesión, directamente relacionada con los procesos de formación académica y los aprendizajes adquiridos por los propios actores relevantes (Elliot, 1974; Martínez, 2016).

Las investigaciones de Eltaiba y Ndoye (2018) y Mishna, Bogo y Sawyer (2015), abordan las dificultades que poseen los estudiantes al enfrentarse a este nuevo escenario, provocando incertidumbre, desmotivación y competitividad individual.

Así mismo, MacDonnell, George, Nimmagadda, Brown y Greemel (2016) mencionan que, a partir de la percepción de los estudiantes, se deberán reforzar las estrategias curriculares en la carrera de Trabajo Social para abordar, entre otros, temas de violencia intrafamiliar en los contextos de práctica profesional, para que puedan sentir seguridad en su accionar. Complementariamente, Deck, Miller & Conley (2017) señalan que de igual modo es necesario acompañar y apoyar a los estudiantes para aclarar sus intereses profesionales, en especial cuando acuden a sus prácticas, dado que se trata de una instancia significativa del proceso de aprendizaje y que, por ello, requiere de un acompañamiento permanente, además de constituirse incluso en un espacio para futuras oportunidades laborales.

Por último, en su investigación Ranz (2017) indica que en sus prácticas los estudiantes solicitan un asesoramiento metodológico, cibernético y personal, porque estos aspectos les proporcionan un valor práctico-relacional y teórico, facilitando la intervención situada, la promoción de la ética y la calidad profesional a los usuarios en temas complejos y personales. Es por ello que establece propuestas de mejora entre las que se cuentan: establecer instancias de observación en terreno por parte de los docentes; proporcionar más tiempo a cada estudiante asignado; y desarrollar evaluaciones, protocolos y modelos de acompañamiento acordes con los cambios educacionales (Bae & Park, 2016; Zuchowski, 2015).

Evaluación de prácticas en Trabajo Social

La evaluación es uno de los procesos más relevantes que puede ayudar a los estudiantes de educación superior en su aprendizaje, para lo cual debe ser transparente y con criterios explícitos y claros desde un principio para todos los involucrados (Brown, 2005). La retroalimentación, en cambio, ha sido relativamente poco estudiada

como proceso social para el desarrollo de un aprendizaje efectivo. Al respecto, en un estudio realizado por Carless (2006) se evidencia que la respuesta de los estudiantes frente a la retroalimentación como parte central del proceso de evaluación se encuentra permeada por tres componentes entrelazados entre sí: discurso, poder y emoción, y que para mejorar las dificultades, conceptos erróneos y percepciones diferentes en torno a las prácticas de evaluación y retroalimentación, es necesario implementar diálogos evaluativos entre docentes y estudiantes, que permitan clarificar las “reglas del juego”.

En el mismo sentido, una perspectiva socioconstructivista de retroalimentación postula que esta debe ser dialógica y ayudar a los estudiantes a desarrollar su capacidad para monitorear, evaluar y regular su propio aprendizaje (Ajjawi & Boud, 2017).

En la investigación de Bloxham y Campbell (2010) se valora la retroalimentación de trabajos sobre la base de preguntas de los estudiantes y la discusión entre pares como base para desarrollar un diálogo evaluativo con confianza entre los actores, así como también para generar aprendizaje entre compañeros, conocer y comprender los estándares de evaluación de trabajos de otros estudiantes a través de la interacción informal y, por último, compartir experiencias en comunidades de práctica académica.

En cuanto a la evaluación, esta corresponde a una acción específica y efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que permite conocer las diversas miradas de los actores en la educación superior, comprometiendo y asignando responsabilidades mutuas tanto a estudiantes, docentes y guías institucionales, como a los directivos en los diferentes momentos de la misma (Chaviano, Baldomir, Coca y Gutiérrez, 2016).

Asimismo, según Santos-Guerra (2001) la evaluación requiere de reflexión acerca de la acción que se desea valorar, apreciar, medir y analizar, cuyo propósito es conducir a la transformación de las prácticas evaluadas, para que se mejoren, refuercen y/o cambien los conocimientos, habilidades y/o motivaciones necesarias en el campo de actuación profesional.

Las universidades a nivel nacional e internacional han asumido modelos institucionales y proyectos de renovación curricular con énfasis en metodologías docentes que posicionan al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Améstica-Rivas, Llinas-Audet y Oriol, 2017). Es por ello que con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ha promovido una metodología de enseñanza enfocada en las competencias (Quevedo-Blasco, Ariza, y Buela-Casal, 2015), cuyo protagonismo se centra en la formación de profesionales y en el aprender haciendo (González-González, Arquero-Montaño y Hassall, 2014; Tejada, 2012). En este mismo contexto, la evaluación de las prácticas profesionales en Trabajo Social se basa en el seguimiento y monitoreo de las competencias genéricas y específicas declaradas en los planes de estudio y respectivos programas de asignaturas, a fin de abordar los desafíos actuales del quehacer profesional, en coherencia con el proyecto Tuning (Cai, Bo & Hsiao, 2018).

Por otra parte, de acuerdo con las investigaciones de Salm, Johner y Luhanga (2016) y Salm (2017), los elementos que influyen en la valoración que tienen los estudiantes acerca de sus aprendizajes en las prácticas profesionales se atribuyen principalmente a la relación profesor-estudiante, la que se impregna en sus experiencias y en todos los ámbitos del aprendizaje. Asimismo, los estudiantes realizan una mayor integración de las competencias genéricas y específicas cuando se hacen responsables, toman conciencia, valoran y reflexionan respecto de su proceso formativo en conjunto con los diversos agentes educativos o actores involucrados durante su práctica.

Asakura, Todd, Eagle, y Morris (2018), sugieren que la coordinación de prácticas y, específicamente las acciones de los docentes-supervisores, requiere de un conjunto mucho más complejo de conocimientos y habilidades que simplemente emparejar a los estudiantes con instituciones de práctica, basándose en la disponibilidad y en el interés que ellos expresan. En este sentido, los desafíos clave propuestos por Ayala et al. (2018) están asociados

con los contextos y realidades de la práctica profesional, la escasez de prácticas y con la saturación de los centros o instituciones. De igual forma, es preciso resguardar los perfiles de los docentes-supervisores, es decir, que la adquisición de la práctica, reclutamiento y retención de estos profesionales dé cuenta de las exigencias mínimas requeridas y que estén en constante evaluación; así como también que las expectativas y carga de trabajo de los coordinadores, docentes y estudiantes sean menores durante este periodo, para que el aprendizaje sea profundo. Por último, se debe consignar la utilización de diversos métodos de evaluación y retroalimentación formativa durante las prácticas profesionales, ya que estas fomentan la metacognición de los estudiantes y también son muy efectivas para alentar el aprendizaje profundo en lugar del superficial (Brown, 2005).

Factores cognitivos y socioemocionales en las prácticas profesionales de estudiantes de Trabajo Social

Las experiencias de prácticas de esta carrera son fundamentales en la formación profesional del estudiantado. Dicha afirmación, planteada por Williamson et al. (2010) corresponde a la síntesis de las percepciones expresadas por estudiantes y se fundamenta en que las prácticas permiten al estudiantado poner en juego los valores y la ética profesional, así como el desarrollo de la autoconciencia como trabajadores sociales, fortaleciendo la autoconfianza.

Simmons y Fischer (2016) plantean que los estudiantes de Trabajo Social mejoran significativamente su desarrollo cognitivo durante sus prácticas en términos de la amplitud de la complejidad cognitiva. En su investigación, los autores sugieren que el trabajo de campo, es decir, en un contexto real bajo la supervisión de profesionales, tiene implicaciones importantes en el desarrollo cognitivo del estudiante.

Al respecto, la complejidad cognitiva es entendida como una forma más flexible de entender, analizar y dar sentido al mundo, porque las personas cognitivamente complejas tienen la capacidad de adoptar múltiples perspectivas y les es más fácil lidiar con la incertidumbre y la ambigüedad (Bogo, 2010). Estos resultados cobran importancia porque la resolución de problemas y la toma de decisiones son decisivas en la práctica profesional de un futuro trabajador social, razón por la que resulta imprescindible desarrollar procesos cognitivos ajustados a estas complejidades.

En este sentido, Harrison & Atherton (1990) sostienen que los trabajadores sociales necesitan pensar críticamente y hacer juicios reflexivos que vayan más allá de soluciones simples para problemas que, por lo general, son más bien complejos. Es por ello que es positivo evolucionar en las formas de pensamiento cognitivo en el contexto de las prácticas profesionales, ya que ello permite integrar la teoría y la práctica, así como también es útil porque marca el comienzo de la actuación profesional.

En este contexto, el esquema de desarrollo intelectual y ético de Perry (1970) ha facilitado la comprensión de las categorías del desarrollo del pensamiento de los estudiantes durante el proceso de formación universitaria, las cuales también podrían verse reflejadas en el proceso de práctica profesional de los estudiantes de Trabajo Social, dado que dicho modelo propone una evolución del pensamiento que progresa en la medida en que avanza la formación, pero que no siempre llega a su máximo desarrollo. De este modo, la primera categoría es el *dualismo*, entendida como una visión absolutista del mundo en donde se conciben dos opciones contrapuestas ante un problema: las correctas y las incorrectas, lo que supone encontrar la correcta entre ellas, y que podría darse en la primera práctica profesional que desarrollan los estudiantes.

La siguiente categoría se identifica con el nombre de *multiplicidad* y en ella es posible encontrar dos posiciones: en la primera, o *multiplicidad temprana*, los estudiantes aceptan que la incertidumbre y las diferencias de opinión son legítimas, aunque aún piensan que esto es solo temporal, por lo que un estudiante que se encuentra en esta fase del pensamiento cree que las personas pueden no tener todas las respuestas correctas, pero sí es posible llegar a ellas. La transición hacia la segunda opción de esta categoría implica comprender que es posible no encontrar

respuestas correctas, pero aún no se logra un pensamiento crítico, razón por la cual es difícil tomar una postura propia, proceso que es posible observar en las prácticas profesionales intermedias. A esta fase le sigue el *relativismo*, que representa un cambio importante en el pensamiento, ya que aquí el pensamiento está asociado directamente con el contexto formativo, lo cual generalmente se puede evidenciar en la práctica profesional de término o final. A juicio de Bogo (2010) el relativismo supone la posición más incómoda para un estudiante de Trabajo Social, porque implica tolerar una gran incertidumbre y ambigüedad, además de ser difícil de lograr mientras se estudia, siendo justamente la práctica el periodo en el que un estudiante comienza a pensar como profesional. La última fase de la categoría del relativismo —a la que Perry denominó *compromiso*—, tiene que ver con el desarrollo ético: un estudiante en esta categoría se compromete con posturas morales y éticas, integrando conocimientos y valores en la toma de decisiones durante su proceso de práctica profesional.

De acuerdo con Fleck-Henderson (2002), un punto interesante de este modelo radica en que la complejidad cognitiva se desarrolla a partir de los desafíos que reciben los estudiantes, así como de los apoyos que se les entrega en las distintas asignaturas, pero sobre todo gracias a las prácticas, ya que estas lo conectan con el desempeño profesional y, por tanto, le brindan experiencias reales.

Al desarrollo cognitivo que ha sido una preocupación constante en la formación inicial, hoy se suma la estabilidad emocional como una variable de importancia, particularmente en los estudiantes que cursan las prácticas profesionales, así como también cobra importancia la autoestima durante el desarrollo de la carrera de Trabajo Social. Al respecto, Lee (2016) señala que esta tiene un efecto significativo en el transcurso de la carrera, dado que a mayor autoestima los estudiantes tienen mayor satisfacción con la práctica, el entorno y el contenido desarrollado durante su proceso formativo, aunque reconocen no tener la suficiente preparación en estos aspectos de la formación. En este mismo sentido, Williamson et al. (2010) advierten acerca de la importancia del manejo de la ansiedad de los estudiantes ante la supervisión y el desempeño de las habilidades profesionales.

Por otra parte, Harris, Yancey, Myers, Deimler & Walden (2017), plantean que debiera existir una preocupación por la flexibilidad del currículo en la formación de los trabajadores sociales, dado que algunas instituciones de educación superior han incorporado las creencias religiosas, las que son declaradas explícitamente. A juicio de Sherwood (2012) es importante apreciar las creencias y valores de las personas (independientemente de su credo), ya que esto permitiría una mejor aproximación a la problemática social, desde sus propias miradas y experiencias. Al respecto, estos autores consignaron que los programas de Trabajo Social, en general, no han incorporado esta área en sus currículos de formación, dejando a los futuros profesionales sin preparación en este sentido y sin competencias para lidiar con sus creencias y/o las de los usuarios. Asimismo, Harris et al. (2017) señalan que la formación inicial de trabajadores sociales prepara a los estudiantes para aplicar conocimientos y habilidades, no obstante, una profesión que valora la atención integral de la persona y la autodeterminación debiera incluir las creencias religiosas en la práctica profesional, manteniendo los límites éticos.

Durante el proceso de formación, los estudiantes necesitan orientación para tomar conciencia de cómo sus propios sentimientos, actitudes y relaciones son factores determinantes en el proceso de intervención social y, en este sentido, la reflexión permanente acerca del quehacer y la utilización de esta reflexión en beneficio de los beneficiarios, constituyen componentes primordiales en un profesional de esta disciplina.

Dada la complejidad que reviste todo proceso formativo, los docentes de asignaturas, los guías institucionales y los docentes de las prácticas profesionales de Trabajo Social, conscientes de las dificultades inherentes a las prácticas de los estudiantes, deben favorecer en estos una visión totalizadora del proceso de intervención en lo social, incorporando intencionadamente la autoconciencia y el yo profesional, para permitirles desarrollarse de manera óptima y empoderarse de su rol como futuros trabajadores sociales al realizar un trabajo de calidad (Urdang, 2010).

Ahora bien, en concordancia con los hallazgos de Carless (2006) y en vinculación de los factores socioemocionales con la evaluación de prácticas profesionales en Trabajo Social, Boud (1995) señala que esta es profundamente emocional e impacta en la autopercepción, compromiso y aprendizaje efectivo de los estudiantes. Asimismo, las relaciones de poder asimétricas inherentes a la evaluación corren el riesgo de invocar emociones negativas que pueden constituirse en barreras para la retroalimentación y el aprendizaje (Carless, 2006).

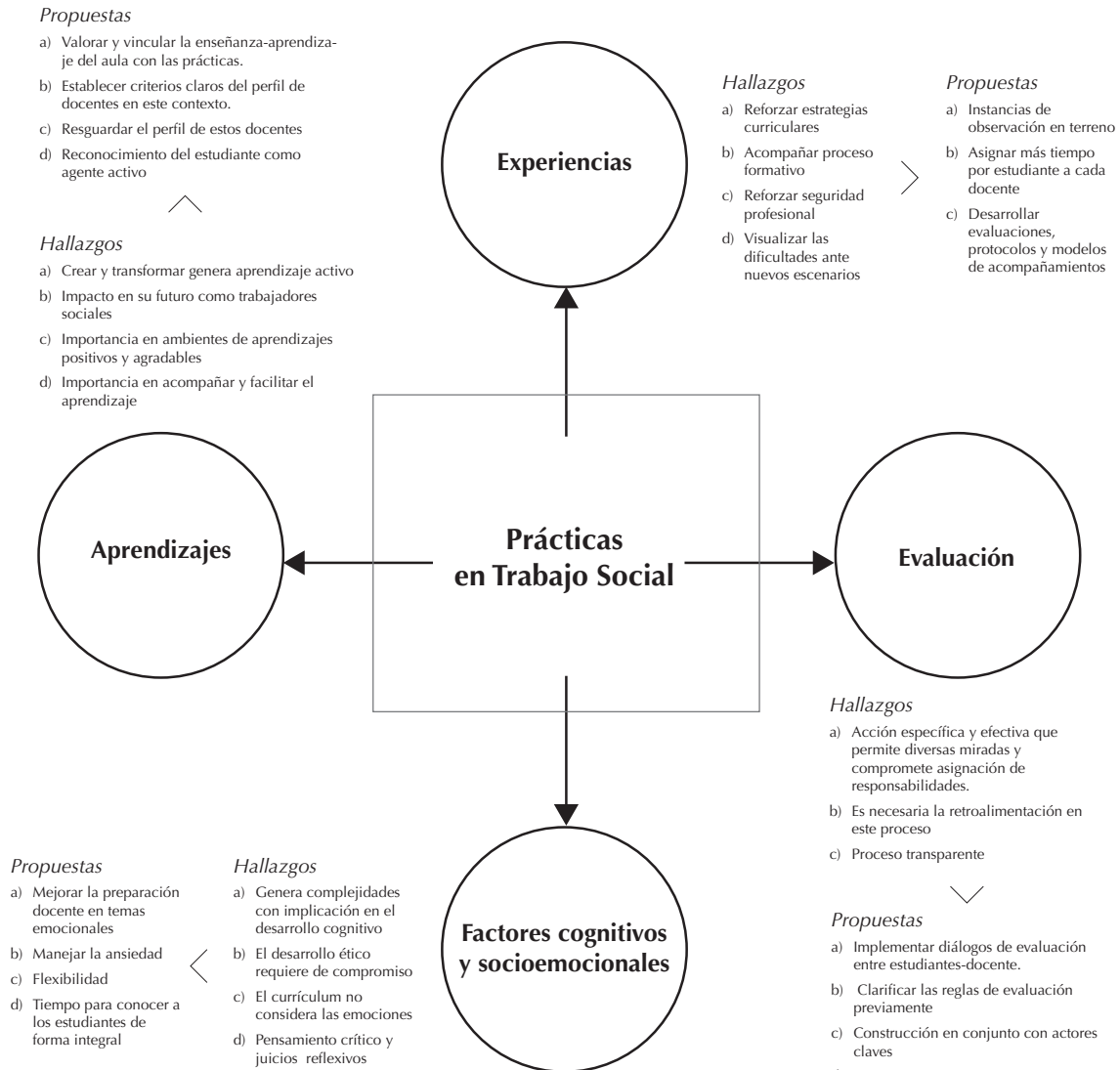


Figura 1. Hallazgos y propuestas de la revisión de la literatura.
Fuente: Elaboración propia.

A modo de cierre de este apartado, es posible señalar que los hallazgos encontrados se encuentran avalados y sustentados en los principios de la Declaración de Bolonia y en los planteamientos del proyecto Tuning de América Latina, marcos de actuación a partir de los cuales las instituciones de educación superior han tenido que transformar sus sistemas formativos, enfoques pedagógicos, metodologías de enseñanza y modelos de evaluación, para coconstruir y propiciar aprendizajes significativos en los estudiantes a partir de sus propias experiencias, respondiendo de esta forma a las nuevas necesidades y demandas de la sociedad (Álvarez, 2011).

Discusión

Respecto de las prácticas profesionales en Trabajo Social, es posible afirmar que la práctica de campo debe ser el centro del currículo y de la formación de pregrado, puesto que de acuerdo con la revisión de la literatura realizada, se evidencia que el proceso de aprendizaje de los estudiantes está fuertemente ligado con el contexto de la práctica, de modo que ella tiene un impacto directo en su futuro desempeño como trabajadores sociales (Flanagan & Wilson, 2018).

Es en este contexto que se le atribuye gran responsabilidad a los guías institucionales y a los docentes universitarios que acompañan la formación de cada uno de los estudiantes, dado su rol de facilitadores del proceso de aprendizaje durante la práctica (Bruno & Dell'Aversana, 2018; Flanagan & Wilson, 2018; Qiang & Anne, 2017). Asumir dicho rol implica considerar los siguientes desafíos: perfeccionarse a nivel pedagógico y en cuanto a la estructuración de la educación profesional; estar atentos a las necesidades tanto teóricas como prácticas de los estudiantes en sus prácticas profesionales; descomponer la práctica de enseñanza acerca de cómo desempeñarse profesionalmente como trabajador social, identificando las prácticas centrales que luego podrían ser la base para elaborar futuros planes de estudio; exponer progresivamente a los estudiantes a experiencias de menor a mayor complejidad y autenticidad; y brindar espacios de retroalimentación y aproximación gradual a instancias reales vinculadas con los desempeños propios de la profesión, a fin de analizar y mejorar estos desempeños durante el proceso formativo (Grossman et al., 2009; Müller et al., 2016).

Otro aspecto importante que se destaca para que el aprendizaje sea realmente significativo es la calidad de la relación que se establece entre estudiantes y docentes, puesto que esta influye en el reconocimiento mutuo, compromiso, reflexión, postura crítica y sentido de identidad profesional (Bruno & Dell'Aversana, 2018).

En relación con la experiencia de práctica profesional, los estudiantes deben abordar las dificultades a las que se ven enfrentados en este nuevo espacio de formación en terreno, el cual les provoca incertidumbre, desmotivación y competitividad individual (Eltaiba & Ndoye, 2018; Mishna et al., 2015), lo cual lleva a los responsables de su formación profesional a asumir algunos desafíos tales como:

- desarrollar mejoras en las instancias de observación en terreno;
- reflejar en la carga horaria un tiempo mayor a cada estudiante asignado;
- desarrollar evaluaciones reflexivas, protocolos y modelos de acompañamiento acordes con las renovaciones curriculares y metodológicas a las que se adscriben las instituciones de educación superior, considerando siempre la mirada de los diversos participantes del proceso formativo (Bae & Park, 2016; Zuchowski, 2015).

Asimismo, para desarrollar una experiencia de práctica positiva y enriquecedora, se debe considerar en el currículo la diversidad y complejidad de las problemáticas sociales que se abordan desde la especificidad profesional, las cuales muchas veces son altamente demandantes y desgastantes, sobre todo en el plano emocional, frente a lo cual el docente debe manejar estrategias y herramientas acordes para contener al estudiante, asesorarlo, apoyarlo y acompañarlo permanentemente y generar seguridad en sí mismo al momento de la intervención profesional (Deck et al., 2017; MacDonnell et al., 2016; Ranz, 2017).

En cuanto a la evaluación y a la retroalimentación formativa, se trata de procesos que contribuyen significativamente al aprendizaje efectivo y profundo de los estudiantes que realizan su práctica aplicada a contextos profesionales (Brown, 2005; Carless, 2006), particularmente en la carrera de Trabajo Social, dado que implican una acción específica del respectivo proceso de formación, la cual requiere de reflexión acerca del resultado de aprendizaje que se desea valorar, apreciar, medir y/o analizar, y cuyo fin es conducir a la transformación de las prácticas evaluadas (Chaviano et al., 2016; Santos-Guerra, 2001).

De acuerdo con la evidencia científica, el proceso de evaluación implica también un enorme desafío para demostrar la adquisición de aprendizaje, competencias, habilidades y actitudes necesarias para el desempeño profesional, requiriendo para ello rigurosidad, transparencia, claridad de criterios y diálogo entre docentes y estudiantes (Bloxham & Campbell, 2010; Brown, 2005; Carless, 2006) siendo estos últimos quienes, a través de una retroalimentación efectiva y comunicativa, pueden efectuar un seguimiento, apreciación y autorregulación del propio aprendizaje.

Siguiendo a Boud (1995), el proceso de evaluación es profundamente emocional, ya que genera percepciones tanto positivas como negativas entre los participantes y, por ende, estas pueden facilitar o dificultar la retroalimentación, el compromiso, la auto percepción y el aprendizaje en función de cómo interactúen con el discurso, las relaciones de poder y las emociones propiamente tal (Carless, 2006). Por ello es necesario investigar en profundidad la carga emotiva que genera la evaluación, tanto para los docentes-tutores como para los estudiantes, particularmente en esta disciplina en estudio.

Ahora bien, el principal elemento que influye en la valoración y el aprendizaje que tienen los estudiantes y docentes se atribuye directamente a la relación profesor-estudiante, la cual se evidencia en todos los ámbitos del aprendizaje, en la integración de las competencias genéricas y específicas, en la responsabilidad y en la toma de conciencia de todos los actores involucrados en el desarrollo de la evaluación durante la práctica profesional (Salm, 2017; Salm et al., 2016).

En relación con los factores cognitivos de los estudiantes de Trabajo Social, estos se presentan de manera progresiva a medida que avanza el proceso formativo, de acuerdo con los diversos niveles de práctica profesional: inicial, intermedio y final (Bogo, 2010; Perry, 1970). Por su parte, los factores socioemocionales cobran gran relevancia dada la complejidad de las problemáticas sociales a las cuales se ven enfrentados los estudiantes en sus diversas aproximaciones a la realidad y sujetos de intervención. Es así como la estabilidad emocional, la autoestima, la reflexión permanente en cuanto al quehacer profesional y tomar conciencia de los propios sentimientos, actitudes y relaciones son factores determinantes en el proceso de intervención social, así como también componentes esenciales para la formación profesional de los futuros trabajadores sociales. Estos factores se constituyen en aspectos necesarios de reforzar durante la formación, porque si bien es cierto existen avances y mayor preocupación particularmente de los factores socioemocionales de los estudiantes, la formación universitaria sigue desarrollándose en lógicas tradicionales al privilegiar lo cognitivo en primer término (Lee, 2016; Urdang, 2010; Williamson et al., 2010).

Implicaciones prácticas y limitaciones de la investigación

El presente estudio será de utilidad para la comunidad científica, la que podrá conocer las temáticas que se están investigando en el campo de acción del Trabajo Social, particularmente en relación con las prácticas profesionales de los estudiantes, considerando además que los artículos revisados se encuentran indexados en revistas científicas de alto impacto a nivel internacional. Del mismo modo, permitirá ahondar en líneas de investigación emergentes que contribuyan a profundizar dichas temáticas en el contexto latinoamericano en general y chileno en particular, así como también utilizar distintos enfoques investigativos e involucrar a otros actores en futuras investigaciones.

En cuanto a las limitaciones, el estudio descartó variables tales como procedencia del autor y número de citas de las investigaciones, dado que la muestra era pequeña y se privilegió un enfoque en las temáticas relevadas a partir de la revisión de la literatura, ofreciendo a la comunidad científica categorías analíticas acerca de lo que se está investigando en el periodo de tiempo aquí establecido.

Por último, una vez aplicada la estrategia de búsqueda, las experiencias latinoamericanas quedaron fuera de la revisión debido a los criterios de inclusión utilizados, por lo que se analizaron principalmente investigaciones norteamericanas, indexadas en WoS. Si bien esto invisibiliza el componente político presente en las prácticas profesionales en América Latina, como la educación popular, las resistencias, el giro decolonial o las transformaciones ético-políticas —que también son relevantes para comprender de mejor forma el rol de docentes y estudiantes en los espacios de actuación social más cercanos a la realidad chilena—, sin duda podría constituirse en un futuro foco de estudio por parte del equipo investigador y de la comunidad científica en general.

El artículo original fue recibido el 5 de agosto de 2019

El artículo revisado fue recibido el 21 de noviembre de 2019

El artículo fue aceptado el 26 de marzo de 2020

Referencias

- Abram, F. Y., Hartung, M. R., & Wernet, S. P. (2000). The non-MSW task supervisor, MSW field instructor, and the practicum student. *Journal of Teaching in Social Work, 20*(1/2), 171-185. https://doi.org/10.1300/j067v20n01_11
- Ajjawi, R. & Boud, D. (2017). Researching feedback dialogue: An interactional analysis approach. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 42*(2), 252-265. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>
- Álvarez, M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare, 15*(1), 99-107. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.7>
- Améstica-Rivas, L., Llinas-Audet, X., y Oriol, J. (2017). Costos de la renovación curricular: una propuesta metodológica para la valorización económica de carreras universitarias. *Formación Universitaria, 10*(1), 89-100. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062017000100010>
- Arias, C. y Lombillo, I. (2019). Reflexiones en torno al enfoque de formación basado en competencias en el contexto chileno. *Revista Cubana de Educación Superior, 38*(3), e19. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142019000300019
- Asakura, K., Todd, S., Eagle, B., & Morris, B. (2018). Strengthening the signature pedagogy of social work: Conceptualizing field coordination as a negotiated social work pedagogy. *Journal of Teaching in Social Work, 38*(2), 151-165. <https://doi.org/10.1080/08841233.2018.1436635>
- Ayala, J., Drolet, J., Fulton, A., Hewson, J., Letkemann, L., Baynton, M., Elliott, G., ... Schweizer, E. (2018). Field education in crisis: Experiences of field education coordinators in Canada. *Social Work Education, 37*(3), 281-293. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1397109>
- Ayala, J., Ing, J., Perrault, E., Elliott, G., Letkemann, L., & Bainton, M. (2014). The potential of online learning in addressing challenges in field instructor training. *Currents: Scholarship in the Human Services, 13*(1), 1-20. Recuperado de <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/currents/article/view/15950>
- Bae, J-H. & Park, M-H. (2016). Difficulties that female North Korean defector cyber university students experienced in their social work field practicum and support plan. *The Journal of the Korea Contents Association, 16*(1), 60-74. <https://doi.org/10.5392/jkca.2016.16.01.060>
- Barrera, M. e Hinojosa, C. (2017). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de Pedagogía en Educación Física. *Pensamiento Educativo, 54*(2), 1-15. <https://doi.org/10.7764/pel.54.2.2017.8>
- Barretti, M. A. (2004). What do we know about the professional socialization of our students? *Journal of Social Work Education, 40*(2), 255-283. <https://doi.org/10.1080/10437797.2004.10778493>
- Barretti, M. A. (2007). Teachers and field instructors as student role models: A neglected dimension in social work education. *Journal of Teaching in Social Work, 27*(3-4), 215-239. https://doi.org/10.1300/j067v27n03_14

- Bloxham, S. & Campbell, L. (2010). Generating dialogue in assessment feedback: Exploring the use of interactive cover sheets. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 291-300. <https://doi.org/10.1080/02602931003650045>
- Bogo, M. (2006). Field instruction in social work. *The Clinical Supervisor*, 24(1-2), 163-193. https://doi.org/10.1300/j001v24n01_09
- Bogo, M. (2010). *Lograr la competencia en el trabajo social a través de la educación de campo*. Toronto: University of Toronto Press Incorporated.
- Bogo, M. (2015). Field education for clinical social work practice: Best practices and contemporary challenges. *Clinical Social Work Journal*, 43(3), 317-324. <https://doi.org/10.1007/s10615-015-0526-5>
- Boote, D. & Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X034006003>
- Boud, D. (1995). Assessment and learning: Contradictory or complementary? En P. Knight (Ed.), *Assessment and learning in higher education* (pp. 35-48). London: Kogan Page.
- Brown, S. (2005). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 8189. Recuperado de <http://eprints.glos.ac.uk/3607/1/LATHE%201.%20Assessment%20for%20Learning%20Brown.pdf>
- Bruno, A. & Dell'Aversana, G. (2018). Reflective practicum in higher education: The influence of the learning environment on the quality of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 345-358. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1344823>
- Cai, Y., Bo, A., & Hsiao, S. (2018). Emerging social work field education trends in China. *Journal of Social Work Education*, 54(2), 324-336. <https://doi.org/10.1080/10437797.2017.1350233>
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233. <https://doi.org/10.1080/03075070600572132>
- Carrera, S., Parreño, J., y Ayala, V. (2017). El desempeño profesional de los estudiantes universitarios en las prácticas pre-profesionales. *Opuntia Brava*, 9(1), 89-96. <https://doi.org/10.35195/ob.v9i1.120>
- Chaviano, O., Baldomir, T., Coca, O., y Gutiérrez, A. (2016). La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor. *Edumecentro*, 8(4), 191-205. Recuperado http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-28742016000700014&lng=es&nrm=iso
- Ching, L., Siu, T., & Wallace, C. (2018). Learning pattern of social work students: A longitudinal study. *Social Work Education*, 37(1), 49-65. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1365831>
- Chui, W. (2009). First practice placement. *The Journal of Practice Teaching and Learning*, 9(2), 10-32. <https://doi.org/10.1921/146066910x518085>
- Cid, A., Pérez, A. P., & Sarmiento, J. (2011). Tutoring activity in practicum. Review of the literature. *Revista de la Educación*, 354, 127-154. Recuperado de http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1049/2011_Cid_La%20tutor%C3%ADa%20en%20el%20Practicum.%20Revisi%C3%B3n%20de%20la%20literatura.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dalton B., Stevens, L., & Maas-Brady, J. (2009). Surveying the BSW field director. *The Journal of Baccalaureate Social Work*, 14(2), 17-29. <https://doi.org/10.5555/basw.14.2.377682247kqtw673>
- Deck, M., Miller, J., & Conley, C. (2017). Field note - from MSW to J-O-B: Using field seminar to prepare students for employment. *Journal of Social Work Education*, 53(4), 771-776. <https://doi.org/10.1080/10437797.2017.1284630>
- Domakin, A. (2014). Are we making the most of learning from the practice placement? *Social Work Education*, 33(6), 718-730. <https://doi.org/10.1080/02615479.2013.869315>
- Elliot, F. (1974). *Sociología de las profesiones*. Madrid: Tecnos.
- Eltaiba, N. & Ndoye, A. (2018). The effectiveness of field education in social work education: A student perspective. *Advances in Social Work & Welfare Education*, 20(1), 170-184. Recuperado de <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=810936932669182;res=IELHSS>
- European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, EACEA, & Eurydice. (2018). *The European higher education area in 2018: Bologna process implementation report*. Luxembourg: Autor.
- Flanagan, N. & Wilson, E. (2018). What makes a good placement? Findings of a social work student-to-student research study. *Social Work Education*, 37(5), 565-580. <https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1450373>

- Fleck-Henderson, A. (2002). The modern student and the post-modern curriculum. Developmental issue in Learning. *Journal of Teaching in Social Work, 22*(1/2), 3-15. https://doi.org/10.1300/J067v22n01_02
- Fortune, A. E., McCarthy, M., & Abramson, J. S. (2001). Student learning processes in field education: Relationship of learning activities to quality of field instruction, satisfaction, and performance among MSW students. *Journal of Social Work Education, 37*(1), 111-124. <https://doi.org/10.1080/10437797.2001.10779040>
- Giddings, M. M., Vodde, R., & Cleveland, P. (2003). Examining student-field instructor problems in practicum: Beyond student satisfaction measures. *The Clinical Supervisor, 22*(2), 191-214. https://doi.org/10.1300/j001v22n02_12
- González-González, J. M., Arquero-Montaño, J. L., y Hassall, T. (2014). Consolidación de la formación por competencias en la universidad española: estudio de un caso. *Educación XXI, 17*(2), 145-168. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11483>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and practice, 15*(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Gursansky, D. & Le Sueur, E. (2012). Conceptualising field education in the twenty-first century: Contradictions, challenges and opportunities. *Social Work Education, 31*, 914-931. <https://doi.org/10.1080/02615479.2011.595784>
- Guzmán, M., Maureira, O., Sánchez, A., y Vergara, A. (2015). Innovación curricular en la educación superior. ¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re)diseños de la carreras de pregrado en Chile? *Perfiles Educativos, 37*(149), 60-73. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982015000300004&lng=es&nrm=iso
- Harris, H., Yancey, G., Myers, D., Deimler, J., & Walden, D. (2017). Ethical integration of faith and practice in social work field education: A multi-years exploration in one program. *Religions, 8*(9), 177. <https://doi.org/10.3390/rel8090177>
- Harrison, W. D. & Atherton, C.R. (1990). Cognitive development and the “one foundation” controversy. *Journal of Social Work Education, 26*(1), 87-95. <https://doi.org/10.1080/10437797.1990.10672137>
- Hernández-González, V., Sans-Rosell, N., Jové-Deltell, M. C., y Reverter-Masia, J. (2016). Comparación entre Web of Science y Scopus. Estudio Bibliométrico de las Revistas de Anatomía y Morfología. *International Journal of Morphology, 34*(4), 1369-1377. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022016000400032>
- Homonoff, E. (2008). The heart of social work: Best practitioners rise to challenges in field instruction. *The Clinical Supervisor, 27*(2), 135-169. <https://doi.org/10.1080/07325220802490828>
- Kanno, H. & Koeske, G. F. (2010). MSW students' satisfaction with their field placements: The role of preparedness and supervision quality. *Journal of Social Work Education, 46*(1), 23-38. <https://doi.org/10.5175/jsw.2010.200800066>
- Knight, C. (1996). A study of MSW and BSW students' perceptions of their field instructors. *Journal of Social Work Education, 32*(3), 399-414. <https://doi.org/10.1080/10437797.1996.10778470>
- LaPorte, H. H. & Sweifach, J. (2011). MSW foundation students in the field: Reflections on the nature and quality of group work assignments and supervision. *Journal of Teaching in Social Work, 31*(3), 239-249.
- Lee, M. R. (2016). The effect of social work practicum on the Social Work students' career development: Focused on self-esteem. *Korean Academy Welfare Counseling Education, 5*(1), 43-61. <https://doi.org/10.20497/jwce.2016.5.1.43>
- MacDermott, D. & Campbell, A. (2016). An examination of student and provider perceptions of voluntary sector social work placements in Northern Ireland. *Social Work Education: The International Journal, 35*(1), 31-49. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1100289>
- MacDonnell, C., George, P., Nimmagadda, J., Brown, S., & Gremel, K. (2016). A team-based practicum bringing together students across educational institutions and health professions. *American Journal of Pharmaceutical Education, 80*(3), 49-61. <https://doi.org/10.5688/ajpe80349>
- Maidment, J. (2000). Methods used to teach social work students in the field: A research report from New Zealand. *Social Work Education, 19*(2), 145-154. <https://doi.org/10.1080/02615470050003520>
- Martínez, P. (2016). La práctica profesional del trabajador social: contexto y problemática. *Revista Electrónica de Trabajo Social, 13*, 22-32. Recuperado de <http://www.revistatsudec.cl/wp-content/uploads/2016/07/2.pdf>
- Mishna, M., Bogo, M., & Sawyer, J. (2015). Cyber counseling: Illuminating benefits and challenges. *Clinical Social Work Journal, 43*(2), 169-178. <https://doi.org/10.1007/s10615-013-0470-1>

- Montero, I. & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf
- Müller, M., Álamos, P., Meckes, L., Sanyal, A., y Cox, P. (2016). Percepción de estudiantes de Pedagogía en relación a las oportunidades para el desarrollo de prácticas generativas en su formación. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 145-163. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000500009>
- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: Autor.
- Parker, J. (2007). Developing effective practice learning for tomorrow's social workers. *Social Work Education*, 26(8), 763-779. <https://doi.org/10.1080/02615470601140476>
- Parola, R. N. (2020). Problematizando las prácticas pre-profesionales en Trabajo Social. Desafíos y perspectivas. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 29, 73-92. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8714>
- Perry, W. G. (1970). *Formas de desarrollo intelectual y ético en los años universitarios: un esquema*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Qiang, C. & Anne, F. (2017). Student perceptions of the learning process during undergraduate field practicum: A qualitative study. *Social Work Education*, 36(5), 467-480. <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1224830>
- Quevedo-Blasco, R., Ariza, T., y Buela-Casal, G. (2015). Evaluación de la satisfacción del profesorado de ciencias con la adaptación al espacio europeo de educación superior. *Educación XXI*, 18(1), 45-70. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12311>
- Ranz, R. (2017). A psycho-educational learning framework for international field work abroad. *International Social Work*, 60(4), 954-965. <https://doi.org/10.1177/0020872815594227>
- Salm, T. (2017). A school-based case study: Developing interprofessional competencies to support students with dual diagnosis. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 14, 224-232. <https://doi.org/10.1111/jppi.12177>
- Salm, T. L., Johner, R., & Luhanga, F. (2016). Determining student competency in field placements: An emerging theoretical model. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(1), 1-18. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2016.1.5>
- Sanjurjo, L. (2017). La formación en las prácticas profesionales en debate. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(2), 119-130. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/11775>
- Santos-Guerra, M. A. (2001). Sentido y finalidad de la evaluación. *Revista Perspectiva Educativa*, 37, 9-33. Recuperado de http://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20120709/asocfile/20120709111137/evaluaciondelauniversidad_santos_guerra.pdf
- Savaya, R., Peleg-Oren, N., Stange, D., & Geron, Y. (2003). Congruence of classroom and field instruction in social work: An empirical study. *Social Work Education* 22(3), 297-308. <https://doi.org/10.1080/0261547032000083487>
- Sherwood, D. (2012). *Ethics and evangelism in social work*. In *Christianity and social work: Readings on the integration of Christian faith and social work practice*. Botsford: North American Association of Christians in Social Work.
- Simmons, C. & Fisher, A. (2016). Promoting Cognitive Development Through Field Education. *Journal of Social Work Education*, 52(4), 462-472. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1198290>
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI*, 15(2), 17-40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.125>
- Teigiser, K. S. (2009). Field note: New approaches to generalist field education. *Journal of Social Work Education*, 45(1), 139-146. <https://doi.org/10.5175/jswe.2009.200600056>
- Urdang, E. (2010). Awareness of self-A critical tool. *Social Work Education*, 29(5), 523-538. <https://doi.org/10.1080/02615470903164950>
- Vayda, E. & Bogo, M. (1991). A teaching model to unite classroom and field. *Journal of Social Work Education*, 27(3), 271-278. <https://doi.org/10.1080/10437797.1991.10672199>
- Wayne, J., Bogo, M., & Raskin, M. (2010). Field education as the signature Pedagogy of social work education. *Journal of Social Work Education*, 46(3), 327-339. <https://doi.org/10.5175/jswe.2010.200900043>
- Williamson, S., Hostetter, C., Byers, K., & Huggins, P. (2010). I found myself at this practicum: Student reflections on field education. *Advances in Social Work*, 11(2), 235-247. <https://doi.org/10.18060/346>

- Wilson, G., O'Connor, E., Walsh, T., & Kirby, M. (2009). Reflections on practice learning in Northern Ireland and the Republic of Ireland: Lessons from student experiences. *Social Work Education, 28*(6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/02615470903027348>
- Zuchowski, I. (2015). Being the university: Liaison persons' reflections on placements with off-site supervision. *Social Work Education, 34*(3), 301-314. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1005070>