

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

DOCTORADO EN TRABAJO SOCIAL

Primera cohorte

**CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO DE TRABAJO SOCIAL: Estudio de casos de
profesores reconocidos profesionalmente en Colombia.**

Doctoranda: Adriana del Carmen Mora Eraso

PhD. OSCAR VALVERDE RIASCOS

Director

Colombia, diciembre 2015

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Tabla de Contenido

Introducción	10
1. Planteamiento del estudio	15
1.1 Intereses investigativos	15
1.2 Objetivos	19
1.2.1 Objetivo General.....	19
1.2.2 Objetivos Específicos.....	19
1.3 Justificación.....	20
2. Marco referencial.....	23
2.1 Estado de la cuestión	23
2.1.1 Los contextos de estudio.....	23
2.1.2 Conceptos.....	25
2.1.3 Propósitos.....	29
2.1.4 Metodologías.....	32
2.1.5 Conclusiones de los estudios.....	38
2.2 Aspectos teóricos conceptuales acerca de las concepciones sobre las mejores prácticas pedagógicas del profesorado universitario	44
2.2.1 Las concepciones como creencias en el ámbito pedagógico.....	45
2.2.2 El pensamiento y conocimiento de los profesores (aprender a enseñar).....	48
2.3 MARCO ETICO	75
3. Marco metodológico. Cómo se hizo el estudio?	79
3.1 Referente metodológico	80
3.1.1 Diseño de la investigación: Estudio de casos.....	82
3.1.2 Tipo de estudio Descriptivo interpretativo.....	83

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL	
3.1.3 Categorías de análisis.....	84
3.1.4 Unidad de análisis.....	88
3.1.5 Criterios de calidad.....	91
3.2 Ruta metodológica.....	92
3.2.1 Etapa de planificación.....	92
3.2.2 Etapa de Recolección de información.....	93
3.2.3 Etapa de Análisis de la información.....	93
3.2.4 Presentación y análisis de información.....	96
4. DESCRIPCIÓN SEGÚN CATEGORÍAS SURGIDAS DE LOS DATOS.....	98
4.1 Concepciones sobre aprendizaje, enseñanza, formación y evaluación que orientan las mejores prácticas pedagógicas del profesorado de Trabajo Social.....	98
4.1.1 Concepciones sobre Aprendizaje en General.....	101
4.1.2. Concepciones sobre formación en Trabajo social.....	123
4.1.3. Concepciones sobre Prácticas pedagógicas.....	138
4.1.4. Concepciones sobre Enseñanza en General.....	158
4.1.5. Concepciones sobre enseñanza en Trabajo Social.....	179
4.1.6. Concepciones sobre Evaluación.....	199
4.2 Estrategias de enseñanza, aprendizaje que el profesorado de Trabajo Social emplea para el desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas.....	218
4.2.1. Definición de estrategias de enseñanza aprendizaje.....	222
4.2.2 Utilidad de las estrategias.....	228
4.2.3 Condiciones para definir las estrategias.....	232
4.2.4 Tipos de estrategias.....	242
4.2.5 Aspectos del contexto que determinan las estrategias.....	262
4.3 Aspectos que el profesorado de Trabajo Social tiene en cuenta para la preparación y desarrollo de sus clases.....	283

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL	
4.3.1 Preparación de clases.....	286
4.3.2. Desarrollo de clases.	314
4.3.3 Interacciones pedagógicas que han sido reconocidas por los estudiantes.	338
4.4 Aportes de las mejores prácticas pedagógicas a la profesión, al ámbito académico y a la sociedad.....	355
4.4.1 Aportes en el ámbito académico.....	357
4.4.2 Aportes sociales.	372
4.4.3 Aportes pedagógicos.....	386
4.5 Dificultades y limitaciones en el desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas	392
4.5.1. Actitudes ante la docencia.....	395
4.5.2 Dificultades administrativas.....	400
4.5.3 Condiciones de los estudiantes.	408
4.5.4 Presiones políticas.....	416
4.6 RECONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS ACERCA DE LAS CONCEPCIONES DE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESORES DE TRABAJO SOCIAL O VISIÓN DE CONJUNTO	422
4.6.1 Las concepciones que orientan las mejores prácticas pedagógicas.	423
4.6.2 Cómo hacer realidad las mejores prácticas pedagógicas.....	448
4.6.3 Preparar y desarrollar las mejores prácticas pedagógicas.	463
4.6.4 El legado de las mejores prácticas pedagógicas.....	477
4.6.5 Obstáculos para las mejores prácticas pedagógicas.....	486
5 CONCLUSIONES.....	497
5.3 CONTRIBUCIONES TEÓRICAS Y METODOLOGICAS	497
5.2 IMPLICACIONES PARA LA PRACTICA PEDAGOGICA DE LOS PROFESORES DE TRABAJO SOCIAL	501
5.3 LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	512

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL	
BIBLIOGRAFÍA	514
WEBGRAFÍA.....	530
Anexos	533

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
Lista de tablas

Tabla 1: Matriz de Categorización.....	84
Tabla 2: Matriz de Codificación abierta	94
Tabla 3: Lista de categorías homologadas	95
Tabla 4: Matriz de Análisis inferencial.....	96

Lista de figuras

Figura 1: Cuadro Metodología	
Figura 2: Concepciones sobre aprendizaje, enseñanza y evaluación que orientan las mejores prácticas pedagógicas del profesorado de Trabajo Social.....	
Figura 3: Estrategias de Enseñanza, Aprendizaje empleadas para el desarrollo de las mejores Prácticas Pedagógicas	
Figura 4: Aspectos que se tienen en cuenta para la preparación y desarrollo de las clases	
Figura 5: Aportes que las mejores prácticas pedagógicas hacen a la profesión, al ámbito académico y a la sociedad.....	
Figura 6: Dificultades y limitaciones en el desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas.....	
Figura 7: Integración de Resultados	

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Lista de Anexos

Anexo A: Matriz de antecedentes	534
Anexo B: Cuestionario de preguntas abiertas	588
Anexo C: Formato de prueba semántica	590
Anexo D: Informe de juicio de expertos	¡Error! Marcador no definido.
Anexo E: Listado de participantes	¡Error! Marcador no definido.
Anexo F: Formato de consentimiento informado	¡Error! Marcador no definido.
Anexo G: Lista de categorías homologadas	592
Anexo H: Codificación axial de cada categoría	600

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Lista de anexos digitales

Anexo Digital 1: Ejemplos de consentimiento informado diligenciados

Anexo Digital 2: Criterio de credibilidad (Conceptos de los consultados)

Anexo Digital 3: Cuestionarios de preguntas abiertas diligenciados

Anexo Digital 4: Pruebas semánticas diligenciadas

Anexo Digital 5: Análisis de la información

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

INTRODUCCIÓN

La llegada al contexto universitario de conceptos y procesos de calidad, trajo consigo la permanente evaluación externa de los roles y responsabilidades de los docentes, tanto al interior de la clase, como en los contextos de desempeño. De esta tendencia surge **la idea de trabajar, a partir del marco del paradigma del pensamiento del profesor, una investigación que invite a la reflexión interna sobre las mejores prácticas pedagógicas de los docentes de Trabajo Social, con la intencionalidad de develar las concepciones que orientan dichas prácticas, haciendo de la docencia un ejercicio en permanente cualificación.**

En este sentido, es necesario reconocer que la importancia del paradigma del pensamiento del profesor cobró mayor auge desde mediados de los años setenta del siglo XX, periodo desde el cual ha experimentado un extraordinario desarrollo. La trascendencia de esta línea de pensamiento para la investigación, consiste precisamente en su **invitación a que los profesores reflexionen respecto de sus concepciones, pensamientos o creencias que afectan directamente sus prácticas pedagógicas, es decir una reflexión sobre sus procesos de pensamiento.**

Como se aprecia, el foco de atención no está en los comportamientos o conductas de los profesores, pues aunque en el transcurso de la investigación salieron a flote, lo relevante estaba en considerar los conocimientos y creencias que los guían. Por lo anterior, entre las teorías y creencias se incluyeron los conocimientos de los profesores que afectan su desempeño en la planificación e interacción, como en las restantes responsabilidades que se asumen en el contexto universitario.

A ello se agrega que **las prácticas pedagógicas guardan estrecha relación con la visión que el docente tiene del mundo y del ser humano que intenta formar,** así como con las concepciones sobre el aprendizaje y el conocimiento, **esto significa que se trata de unas prácticas intencionadas,** además forman parte de la formación que los docentes reciben. Por ello, como plantea (Valverde, 2012) al ubicarse en un marco de reflexión pedagógica el profesor universitario autoevalúa su función docente y permite cambios, al igual que transformaciones tanto personales como de las instituciones, pues está actuando orientado por las reflexiones pedagógicas.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Según estos planteamientos, una práctica pedagógica es exitosa por la capacidad del docente para reflexionar su práctica desde los dispositivos que le permiten volver sobre lo que hace, es decir a través de la investigación, así entre los objetivos de la práctica pedagógica reflexiva están los fundamentos de su actuar, la manera en que prepara sus clases, los materiales con que se apoya, las estrategias que utiliza, el contexto de la interacción pedagógica, la influencia del contexto, entre otras.

Efectivamente, este tipo de comprensiones permite ver como la actividad profesional del docente se convierte en objeto de estudio que busca comprender los procesos que la orientan. Dentro del pensamiento reflexivo o el conocimiento en la acción, están los aportes de autores como Schön (1983-1992), Pérez Gómez (1988), Reagan (1993), Dahlin (1994), Moallen (1997) y Milic (2004). En esta línea también aporta Habermas y las teorías de aprendizaje cognitivo mediacional. De estas posturas aparecen conceptos como práctica reflexiva o profesor reflexivo. Sumado a ello debe destacarse la existencia de la Asociación Internacional para el estudio del pensamiento del profesor: ISATT en la Universidad de Tilburg, Nueva Orleans, desde donde se trabaja en diversas perspectivas que tienen que ver con los propósitos, las creencias, concepciones de los docentes, sus intenciones, procesos de pensamiento y en general su conocimiento práctico personal.

Cabe agregar, que en desarrollo de la investigación sobre el pensamiento del profesor se identifica el enfoque cognitivo dirigido a la explicación de la conducta a entidades mentales, a estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental que permitan la comprensión de las acciones de enseñanza. Particularmente el enfoque cognitivo opera sobre tres categorías básicas para comprender los procesos mentales de los docentes: durante la planeación, en la enseñanza interactiva y las creencias y teorías del profesor, razón por la cual para el desarrollo de la investigación, se consideraron estos tres momentos, buscando destacar los pensamientos de los docentes, así como las experiencias que ellos consideraban más significativas.

La otra perspectiva en la investigación sobre el pensamiento del profesor la aporta el enfoque alternativo, cuyo énfasis no está en las formas de pensar del docente, sino en el desarrollo de la reflexión y la comprensión acerca del sentido que cobran sus propias

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
prácticas pedagógicas. Por lo anterior Andrés Perafán (2002) afirma que el objeto de estudio de este enfoque son los contenidos de conciencia del docente y la concepción que el profesor tiene de su práctica profesional, es decir la autocomprensión de la práctica de los docentes. Nuevamente se insiste en la necesidad de abordar esta investigación, desde la experiencia de la reflexividad, intentando con ello evidenciar la importancia de esta práctica para el mejoramiento permanente de la docencia.

Desde este marco de ubicación, el presente es el producto de un proceso de investigación que surgió de la combinación de interés creados desde la experiencia profesional y académica de la investigadora, quien a lo largo de la trayectoria de vida, fue descubriendo que las prácticas pedagógicas se cualifican diariamente como resultado de la reflexión permanente sobre el hacer en el aula y demás interacciones que acompañan el ser docente.

Para el abordaje de la investigación se optó por trabajar unos objetivos que a la vez dieron origen a los grandes apartes del informe que se presenta, en este sentido se inició identificando las concepciones de aprendizaje, enseñanza, formación y evaluación que orientan las prácticas pedagógicas, luego se procedió a adentrarse en el espacio de las estrategias de enseñanza aprendizaje que emplean los maestros de trabajo social, más adelante se da lugar a las reflexiones sobre la preparación y desarrollo de las clases para ir cerrando con los aportes que desde las mejores prácticas pedagógicas se hacen a la profesión, al ámbito académico y a la sociedad, así como las dificultades y limitaciones que se han tenido que enfrentar. [Resúmen general](#)

Con esto en mente, después de elegir el tema de investigación se realizó el rastreo bibliográfico de estudios similares, encontrando que para su abordaje se ha optado tanto por propuestas metodológicas cuantitativas como cualitativas e integradoras. Por lo tanto dicho rastreo fue importante para definir el proceso metodológico y además contribuyó a identificar que si bien se encuentra un importante número de investigaciones similares, muchas de ellas se destinaron a conocer la manera en que las concepciones orientan la práctica de los docentes en el momento de la enseñanza propiamente dicha, mientras por el lado de las prácticas pedagógicas el propósito fue determinar su calidad desde la perspectiva de los estudiantes para llegar a estructurar códigos de buenas prácticas que pudieran generalizarse.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Sin embargo, en este caso la idea parte de llevar al docente a realizar un ejercicio reflexivo sobre aquellas prácticas pedagógicas que el mismo valora como significativas, teniendo como referente de las mismas, el marco de fundamentación de las concepciones que la investigación propone. Por ende el estudio se enmarca en los postulados de la investigación cualitativa que busca profundizar en las dimensiones subjetivas de la realidad social, privilegiando la perspectiva de los propios sujetos participantes del estudio, de tal manera que sean ellos quienes se conviertan en observadores válidos y legítimos de su propio actuar.

Sumado a lo dicho, el argumento de Elliot, que relaciona el estudio de casos con la comprensión, fue retomado para aplicarlo a la presente investigación, pues en ella la pretensión siempre fue partir de las prácticas pedagógicas para lograr comprenderlas en profundidad y darle sentido aquello que tiene carácter de mejor. Es importante subrayar que los diseños de estudio de casos, son de amplia aplicación en el campo educativo, en donde el interés de su uso a personas o programas, se ha concentrado en destacar casos por lo que tienen de único, así como por lo que tienen en común, con el fin de comprenderlos a partir de las propias historias que tienen para compartir.

En el marco de la investigación cualitativa y el diseño de estudio de casos, se especificó como tipo de investigación el descriptivo interpretativo, lo que significa que se orientó además de la caracterización del objeto de estudio, la búsqueda de relaciones o coherencia estructural del mismo, sin que ello implique llegar a la explicación.

En este caso se describen las concepciones y prácticas pedagógicas, tal como aparecen en los relatos o respuestas de los sujetos sociales participantes del estudio, agregando a ello una mirada interpretativa, a partir de la cual, es básica la relación de la realidad con el contexto del que forma parte.

Con todo lo anterior, este informe de investigación se compone de cinco capítulos, el primero de ellos se destina a la presentación del planteamiento del estudio, con los intereses investigativos, los objetivos y la justificación de los aspectos que hacen relevante la aventura del conocimiento de las concepciones sobre las mejores prácticas pedagógicas de los trabajadores sociales en Colombia.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

El segundo capítulo muestra el ejercicio de aproximación a la lectura de los aportes de quienes emprendieron el camino con anticipación y dejaron un rastro a seguir, por eso se analizan diversos estudios realizados a nivel mundial sobre objetos de indagación cercanos al que ocupa la investigación, luego se hace la profundización en los aspectos teóricos conceptuales acerca de las concepciones sobre las mejores prácticas pedagógicas del profesorado universitario.

Seguidamente está el capítulo que da a conocer cómo se hizo el estudio, es decir el referente metodológico desde el diseño de estudio de casos, el tipo de estudio descriptivo interpretativo, la explicitación de las categorías de análisis, hasta llegar a la caracterización de la unidad de análisis y el diseño de la ruta metodológica.

Es en el cuarto capítulo en donde se dan a conocer los resultados de la investigación, desde cada uno de los objetivos, pero abriendo la presentación en todas las subcategorías que emergieron de la aproximación a la realidad. Además la discusión se concentra en reconstruir el sentido acerca de las concepciones de las mejores prácticas pedagógicas de los profesores de trabajo social, la idea es comenzar a integrar los resultados mediante la discusión de los mismos, para finalizar con las conclusiones desde las contribuciones teóricas y metodológicas, luego las implicaciones para la práctica pedagógica, así como las limitaciones y prospectivas de la investigación.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

En el presente capítulo se presenta al lector la propuesta inicial de la investigación, que se convierte en el horizonte de realización de la misma, pues contiene la presentación de los intereses investigativos, justificación y objetivos que guiaron el logro de los resultados respecto a las concepciones sobre las mejores prácticas pedagógicas del profesorado universitario de Trabajo Social.

1.1 INTERESES INVESTIGATIVOS

En desarrollo del proyecto de tesis doctoral en Trabajo Social referido al estudio de las concepciones sobre las mejores prácticas pedagógicas de profesores universitarios colombianos que cuentan con reconocimiento profesional en el área disciplinar, a continuación se presenta un esbozo general de la idea de investigación. Para ello se parte de la contextualización profesional en donde se insertan dichos intereses de conocimiento, luego se dejan entrever las principales categorías que subyacen al estudio de las prácticas pedagógicas, así como algunos supuestos que en etapas tempranas del proceso, orientaron la aproximación al conocimiento. Del mismo modo, en la introducción se permite conocer el origen de la pregunta central de la investigación y de las preguntas que con un sentido más específico ayudan en su resolución; también se resume la forma en que en el marco de la investigación se puede comprender el concepto de mejores prácticas pedagógicas de manera que el lector logre una ubicación concreta respecto a los referentes de comprensión de la investigación.

El Trabajo Social, como todas las profesiones y disciplinas del campo de lo social exige a quienes lo ejercen, y en consecuencia a quienes se forman para ejercerlo, estar atentos al desarrollo económico, político, cultural de cada espacio y momento histórico en que se inscribe. Por lo anterior las escuelas, facultades, programas de formación profesional y docentes deben asumir, desde una postura crítica, su diálogo con la producción intelectual y los saberes acumulados constitutivos de los discursos formativos.

Los compromisos con la formación profesional requieren de personas que con o sin preparación académica para el ejercicio de la docencia, asuman la misma desde la complejidad que ella reviste, pues además de impartir los conocimientos y educar al

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
estudiante que tienen en el aula, la acción de los docentes Trabajadores Sociales se extiende hacia las comunidades, familias y grupos que reciben la intervención profesional de los estudiantes y egresados que estuvieron a su cargo.

Esta serie de situaciones lleva a plantear el cuestionamiento de la investigación, centrado en las concepciones sobre enseñanza, aprendizaje, formación, mejores prácticas pedagógicas, evaluación, estrategias de enseñanza y aprendizaje, la dinámica de la planeación y desarrollo de clases, aportes de las prácticas pedagógicas y las dificultades y limitaciones que se encuentran, entre otros.

Evidentemente el profesional del Trabajo social no puede ser formado como simple receptor de conocimientos, tampoco se puede limitar la formación al desarrollo de habilidades y destrezas metodológicas y técnicas que terminen por subordinar al profesional al saber hacer, en respuesta a los requerimientos del poder establecido. Por el contrario se busca que desde la formación profesional el Trabajador social permanezca atento al movimiento de la realidad con una visión crítica y propositiva frente a sus manifestaciones, con fuerte posición política como sujeto participante de la sociedad y con conciencia ética como parte constituyente de su proyecto profesional.

En desarrollo de la experiencia profesional y académica, tras más de 20 años de ejercicio, se han identificado diversas trayectorias de vida de Trabajadores Sociales tanto a nivel regional como nacional. No son pocas las experiencias que les hicieron llegar a lugares de reconocimiento social, académico y profesional, que les han llevado a ocupar altos cargos en instituciones académicas y en esferas asociadas al desarrollo gremial y académico, por ello para el abordaje de esta investigación se propone vincular este reconocimiento con el concepto de mejores prácticas pedagógicas, siendo ellas el objeto de investigación que guía el desarrollo de la tesis doctoral.

La manera de aproximarse a dichas historias de vida se dio a través del contacto directo con algunos de los docentes que participaron del proceso formativo en la universidad en que estudie, otros se conocieron en eventos nacionales de investigación y difusión del conocimiento, o a través de los textos que escribieron. A partir del conocimiento de la producción intelectual y de los aportes que las mejores prácticas pedagógicas plantearon para

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

la profesión y el ámbito académico, se esbozaron las preguntas que movilizaban el interés investigativo, en primera instancia cuáles son las bases fundamentales en el ejercicio de la docencia, para con base en ellas develar las concepciones que los docentes de Trabajo Social tienen respecto al aprendizaje, la enseñanza, la formación y la evaluación. Teniendo en cuenta, que la estructuración de estas concepciones podría obedecer a procesos formativos en docencia, sea a nivel de pregrado o con la opción de complementar la profesión con estudios de especialización o maestría en áreas afines a la docencia, pero también la posibilidad de haber adquirido ciertos niveles de experticia para la enseñanza por habilidades logradas en la experiencia misma, también por la decisión de emular a quienes consideraron sus mejores docentes o por tradiciones familiares de educadores, por gusto o vocación.

Pero más allá del marco de fundamentación conceptual de las mejores prácticas pedagógicas, está el interrogante respecto a la relación entre dicho bagaje y las experiencias del profesorado, pues podrían encontrarse rupturas entre lo que se concibe como el ideal de la docencia y la manera de practicarla o bien podría encontrarse una absoluta coherencia entre lo que se concibe y la manera de planear, diseñar y desarrollar la docencia.

De otro lado, se hace manifiesta la preocupación investigativa por adentrarse en las implicaciones sociales, éticas y políticas que reviste ejercer una profesión con alto contenido social, más si se considera la manera en que el Trabajador Social es requerido en sus dimensiones ético políticas dada su condición no solo de profesional sino de persona y ciudadano. Al respecto los supuestos de que se parte se orientan a pensar en un alto componente reflexivo por parte de quienes hacen las mejores prácticas pedagógicas, pues gracias a él lograron no solo cumplir con los objetivos propuestos, sino también consolidar su protagonismo en altas esferas académicas y profesionales.

Además de lo señalado, importó complementar el ejercicio investigativo con el cuestionamiento referido a los aportes que desde las mejores prácticas pedagógicas, los Trabajadores Sociales han realizado a la profesión, al ámbito académico y a la sociedad. Fue necesario, en este sentido indagar por las contribuciones del profesorado universitario a nivel de producción académica, con textos, publicaciones, representaciones en eventos nacionales e internacionales. También cobraron sentido las intervenciones de los docentes no solo al

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
ámbito académico sino a la consolidación de la profesión y por ende sus cuotas al mejoramiento del Trabajo Social y de la sociedad.

Otro rasgo especial de las narrativas que se buscó recuperar con el acercamiento a las mejores prácticas pedagógicas de los Trabajadores Sociales reconocidos por su desempeño, refiere a la capacidad manifiesta para superar los obstáculos y dificultades que reviste el ejercicio de la docencia. Este aspecto fue valioso pues si bien se trataba de recuperar las mejores prácticas pedagógicas, no se trataba de mostrar únicamente los momentos de gloria, sino precisamente se buscó dejar en evidencia la manera en que se afrontaron los principales impedimentos profesionales y laborales como una forma de aportar en el legado para la definición del rumbo a seguir por parte de las nuevas generaciones de Trabajadores Sociales en el país.

En el marco de las categorías analíticas que se acaban de describir se configuró el concepto de mejores prácticas pedagógicas como aporte al desarrollo del Trabajo Social y concretamente a la formación profesional. **Al respecto las mejores prácticas fueron abordadas con la intencionalidad de comprender el conjunto de características que identifican a quienes han alcanzado reconocimiento profesional, a partir del ejercicio reflexivo crítico de su propio desempeño.** Alrededor de las mejores prácticas pedagógicas están entonces, las influencias significativas y duraderas que ejercieron los docentes en sus estudiantes y que por ende marcaron su desempeño, los diferentes momentos del quehacer docente, los compromisos personales y profesionales, las implicaciones didácticas, disciplinares, éticas y políticas del ejercicio de la docencia.

Si bien se trata de un tema que ha sido abordado desde diferentes miradas asociadas a la educación, la docencia y la pedagogía, también debe reconocerse que en particular, en el caso de la profesión, no se encuentran mayores desarrollos investigativos que permitan profundizar en las implicaciones que tiene dedicarse a la formación de Trabajadores Sociales como una categoría inherente a los estudios doctorales en Trabajo Social, pues al igual que las categorías asociadas a la intervención profesional la docencia ocupa un lugar de privilegio pues no solo se trata de un espacio de actuación, sino que de ella depende el posicionamiento de los futuros egresados y del gremio como tal.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Con todo esto, se concretó como gran pregunta de investigación: Cuáles son las concepciones que otorgan sentido al desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas del profesorado universitario de Trabajo Social?

A su vez constituyen las preguntas orientadoras que llevaron a resolver el problema de investigación las siguientes:

1. Qué concepciones sobre aprendizaje, enseñanza, formación y evaluación orientan las mejores prácticas pedagógicas del profesorado de trabajo social?
2. Cuáles son las estrategias de enseñanza, aprendizaje empleadas para el desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas del profesorado de Trabajo Social?
3. Qué aspectos se tienen en cuenta para la preparación y desarrollo de las clases del profesorado de Trabajo Social?
4. Cuáles son los aportes que desde las mejores prácticas pedagógicas se hacen a la profesión, al ámbito académico y a la sociedad?
5. Qué dificultades y limitaciones se han presentado en el desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas del profesorado de Trabajo Social?

La concreción de la pregunta de investigación en los propósitos que movilizan la acción cognoscitiva se presentó a través de los objetivos, el general en estrecha conexión con la pregunta central y los específicos asociados a las preguntas orientadoras de la misma.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo General. Develar las concepciones que otorgan sentido al desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas del profesorado universitario de Trabajo Social, con el fin de perfilar las implicaciones pedagógicas para la enseñanza de la profesión.

1.2.2 Objetivos Específicos. Identificar las concepciones sobre aprendizaje, enseñanza, formación y evaluación que orientan las mejores prácticas pedagógicas del profesorado de Trabajo Social.

Explorar las estrategias de enseñanza, aprendizaje que el profesorado de Trabajo Social emplea para el desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Explorar los aspectos que el profesorado de Trabajo Social tiene en cuenta para la preparación y desarrollo de sus clases.

Describir los aportes que las mejores prácticas pedagógicas hacen a la profesión, al ámbito académico y a la sociedad.

Registrar las dificultades y limitaciones que en el desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas encontró el profesorado de Trabajo Social.

1.3 JUSTIFICACIÓN

Con el fin de mostrar la relevancia del estudio respecto de las mejores prácticas pedagógicas se realizó un recorrido por diversas experiencias investigativas en los órdenes internacionales y nacionales a fin de encontrar respaldo a la idea de investigación de tal manera que cuente con suficientes fundamentos conceptuales y metodológicos.

A partir de 2004, se encuentran diversos estudios orientados al conocimiento de las mejores prácticas pedagógicas de docentes universitarios, algunos de ellos se dirigen a establecer los puntos de conexión entre los dominios teóricos y las habilidades prácticas de los maestros, otros en cambio se adentran en la caracterización de las condiciones que llevan a la consideración de los mejores maestros, entre ellas la manera como asumen el aprendizaje, la preparación de las clases y la forma en que buscan articular el conocimiento con la experiencia de la vida cotidiana, se agrega también la capacidad para interactuar con los estudiantes, sus aportes al aprendizaje reflexivo, más allá del dominio disciplinar.

Concretamente sobre el concepto de buenas prácticas, algunas de las investigaciones previas han avanzado en la identificación de las implicaciones éticas y profesionales del quehacer docente que llevan al reconocimiento político y social tanto de los alumnos como de los pares académicos del propio gremio.

A pesar de lo dicho, no existe, a nivel disciplinar, un estudio que dé cuenta del seguimiento a las mejores prácticas pedagógicas con el fin de develar en ellas las creencias o concepciones que les dan sentido, con la intencionalidad de proponer aportes profesionales que beneficien los ámbitos académicos y sociales en donde se inserta el Trabajo Social. De

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
aquí se desprende la novedad de la investigación, pues es un aporte que integra la mirada pedagógica que debe caracterizar los procesos formativos de las profesiones en donde no se hace explícito el componente en mención.

De la misma manera, al revisar las tendencias metodológicas con que se trabajaron las experiencias investigativas sobre las mejores prácticas pedagógicas se encontró que existen diversidad de inclinaciones, algunas de ellas se trabajaron con enfoques cuantitativos, aunque son más recurrentes los estudios eminentemente cualitativos con diseños descriptivos y estudios de caso desde lógicas interpretativas. También llaman la atención los estudios que se realizaron desde perspectivas cualitativas pero sin dejar de lado técnicas cuantitativas que posibilitaron la triangulación de información, es decir se trata de enfoques plurimetódicos.

De lo anterior se desprende la orientación que se dio a esta propuesta de investigación, para el estudio de las mejores prácticas pedagógicas de los Trabajadores Sociales el problema de investigación, así como los objetivos llevan a pensar en un estudio de carácter descriptivo e interpretativo, con un diseño de estudio de caso.

Como se ve, el soporte instrumental de las decisiones tomadas utilizó como técnicas de recolección de información el cuestionario de preguntas abiertas y una matriz semántica, instrumentos que permitieron ahondar en los objetivos propuestos, así como en otras situaciones de los sujetos y del contexto que permitieron establecer los rasgos de las mejores prácticas pedagógicas de los profesores universitarios de Trabajo Social.

Con base en los resultados que se esperaban, el propósito de la investigación se orientó a dar sentido a las prácticas pedagógicas del profesorado de Trabajo Social, tomando como referente las teorías y experiencias de otros docentes del área o de otras áreas.

Cabe finalizar, afirmando que la investigación acerca de las mejores prácticas pedagógicas del profesorado universitario de Trabajo Social surgió de la necesidad de relacionar los componentes inherentes a la experiencia académica y disciplinar de la investigadora. Desde el campo de actuación profesional la experiencia previa está referida a los procesos investigativos, curriculares y de formación en general del programa de Trabajo Social, mientras la experiencia laboral se ha desarrollado tanto en el programa de Trabajo Social como en pregrados y posgrados referidos a educación.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Desde la experiencia previa, surgieron interrogantes referidos al éxito laboral de docentes Trabajadores Sociales que por su desempeño y trayectoria académica han llegado a formar parte del Consejo Nacional para la educación en Trabajo Social CONETS, también se han desempeñado como pares académicos o desde su docencia gozan del reconocimiento de los estudiantes; muchos de dichos docentes, aún sin contar con la preparación como maestros, se caracterizan por el excelente ejercicio de sus prácticas pedagógicas en las universidades. A pesar de su amplia y reconocida trayectoria no se encuentran experiencias investigativas, sistemáticas y serias acerca de sus concepciones sobre el aprendizaje, la enseñanza, la formación y la evaluación y por supuesto las experiencias que ellos relatan respecto de la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas.

La prospectiva para la etapa final de la investigación vislumbra la posibilidad de una publicación de resultados enfatizando en la discusión de los mismos tanto en ámbitos académicos del Trabajo Social como en escenarios de estudio de las ciencias de la educación, aportando a la reflexión elementos referidos a las concepciones del profesorado acerca de enseñanza, aprendizaje, formación y evaluación, destacando además las estrategias de enseñanza, aprendizaje, experiencias en planeación y desarrollo de sus clases, las limitaciones y aciertos en el desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas, de igual manera los aportes académicos, sociales y pedagógicos que han legado a la formación en Trabajo Social.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
2. MARCO REFERENCIAL

2.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN

La construcción del estado del arte acerca de las Concepciones sobre las mejores prácticas pedagógicas del profesorado universitario de Trabajo Social partió de la ubicación de diferentes estudios a nivel mundial. Para su construcción se recurrió a diversas bases de información académica, en las que se localizaron 19 referencias investigativas, que se analizaron en una matriz descriptiva que contenía la reseña bibliográfica, contextos de realización, los principales conceptos abordados, propósitos de los investigadores, metodología empleada y las conclusiones a que llegaron. (Ver anexo A: Matriz de antecedentes). Posteriormente la información se trasladó a una segunda matriz en donde se elaboraron proposiciones respecto de los aspectos contenidos en cada trabajo y luego las mismas se compararon en una columna denominada triangulación, en esta casilla se estructuraron proposiciones comparativas de los diferentes estudios, insumo con el cual se procedió a la escritura del texto.

2.1.1 Los contextos de estudio. De este modo, se encontraron investigaciones realizadas por Miguel Angel Zabalza (2004), siendo uno de los investigadores que más aborda la temática de las mejores prácticas pedagógicas, algunas de dichas investigaciones se realizaron en compañía de reconocidos autores en el área pedagógica como Cid Sabucedo y Adolfo Pérez (2009). De igual manera, se hicieron evidentes los aportes de María Inés Solar (2009) en producción individual y un trabajo conjunto realizado con Claudio Díaz (2009).

Otras renombradas investigadoras del tema de las mejores prácticas pedagógicas son Ariana De Vincenzi (2009), Silvia López (2010), Sandra Basto (2011) y Brenda López (2010), ellas se encuentran como autoras de artículos derivados de investigación tanto a nivel individual como colectivo.

Además se encontraron autores con producciones únicas como es el caso de Victor Gimenez (2004), Olga Castro (2006), Ken Bain (2004), Luis Porta con María Cristina Sarasa (2006), de igual manera María del Mar Prados (2009), José Salvador con María Agustín (2009) y Daniel Plenc (2011).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Finalmente cabe resaltar que entre los estudios referenciados se ubicaron dos tesis doctorales, una de ellas estuvo dirigida por Gimeno Sacristán (2004), y la segunda por Mercedes Cubero (2009).

Continuando la exploración de los antecedentes investigativos, se hace referencia a los lugares en donde se llevaron a cabo los estudios o los países que se encargaron de la publicación de los artículos científicos. Al respecto se encontró que el país con mayor producción investigativa acerca de las mejores prácticas pedagógicas es España, con un total de 10 de 19 investigaciones localizadas, seguidamente está la producción Argentina con 4 estudios, Colombia con 3 y también en el contexto latinoamericano Venezuela y Chile, cada uno con un trabajo desarrollado.

Después de la ubicación geográfica del macrocontexto de las investigaciones, entramos a localizarlas en los contextos específicos, estableciendo la claridad respecto a la delimitación que orientó la búsqueda en función de los propósitos de la presente investigación. Recuérdese entonces que en este caso nos ocupan las mejores prácticas pedagógicas, siempre que ellas se circunscriban al contexto universitario. Fue así como se descubrió una investigación realizada en un programa de Trabajo Social, sin embargo ella se centró más en las prácticas preprofesionales de los estudiantes que en la labor pedagógica de los maestros. De todas maneras el estudio fue referenciado porque incluye el concepto de mejores prácticas y por el contexto de realización.

Aunque algunos de los estudios no hacen explícito el contexto específico de realización, se optó por tener en cuenta el marco de la publicación, es decir el tipo de revistas en que se publicaron los resultados. Se tiene entonces, que un número significativo de las investigaciones fue publicado en revistas de Facultades de Humanidades o de Ciencias de la Educación, concretamente en programas académicos de Inglés, Psicología, formación de profesionales de información y documentación, formación de profesores universitarios, Trabajo Social y Periodismo.

De otro lado, con relación a los temas que movilizaron los intereses investigativos de los autores en mención se incluyeron estudios referidos a las prácticas pedagógicas en general, como también estudios específicos sobre la calidad de las prácticas pedagógicas, las

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
prácticas de los mejores profesores universitarios, buenas prácticas docentes, enseñanza
universitaria y profesionalidad docente.

Habría que decir también que se incluyeron investigaciones acerca de las Concepciones
de buena enseñanza, creencias sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, teorías implícitas
a la docencia, historias de vida de buenos profesores y finalmente estudios que se refieren a
las concepciones en relación con las prácticas pedagógicas.

Esto nos lleva ahora adentrarnos en los tiempos de realización de las investigaciones
sobre mejores prácticas pedagógicas en el ámbito universitario. Se tiene que los estudios
relacionados datan del año 2004 en adelante, siendo 2009 el año en que se produjo el
mayor número de publicaciones (8). A partir de entonces y hasta 2012 sólo se encontraron
cinco (5) estudios desarrollados.

2.1.2 Conceptos. Posterior a la ubicación de los elementos de investigación de los
estudios que forman parte del estado del arte, fue necesario adentrarse en la categoría que
analiza los soportes conceptuales que guardan estrecha relación con el tema de las mejores
prácticas pedagógicas del profesorado universitario.

Lo que interesa ahora es presentar algunos de esos soportes conceptuales, teniendo en
claro que los principales conceptos encontrados fueron: prácticas pedagógicas, mejores
profesores, buena enseñanza, proceso de enseñanza/aprendizaje, competencia docente,
creencias docentes, buenas prácticas docentes, educación universitaria, práctica docente,
teorías implícitas y excelencia docente. Cabe anotar que en algunos estudios no se encontró
desarrollos conceptuales asociados con la presente tesis.

2.1.2.1 Prácticas pedagógicas: Llegado a este punto, comencemos con los aportes
conceptuales respecto a Prácticas pedagógicas, las mismas se comprenden desde el contexto
de interacción en el aula, abarcan las relaciones entre docente, estudiante y conocimiento y se
llevan a cabo teniendo como elemento mediador la comunicación Achilli, Contreras,
Entwistle (citados por Valverde, 2012)

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

2.1.2.2 Práctica docente: Es un concepto que se desarrolla en los diferentes estudios que integran el estado del arte, llama la atención porque en su presentación se enuncian diversas configuraciones desde donde se puede entender el término. Por ejemplo desde las orientaciones técnicas se reduce a las relaciones entre la actuación del docente y sus efectos en el rendimiento de los estudiantes. En las perspectivas orientadas a la comprensión de significados se concentra en la manera en que el docente piensa su intervención. Entre tanto en las perspectivas ecológicas y mediacionales es un espacio de intercambio más amplio que incluye el contexto sociocultural tanto del docente como del estudiante. En esta última perspectiva se insiste en que las intencionalidades del profesor no están ajenas a su contexto sociocultural.

2.1.2.3 Mejores profesores: Paralelamente al concepto de prácticas pedagógicas se encuentra el del Mejor profesor abordado desde las características que identifican a quienes se desempeñan como tal.

Para los mejores profesores el sentido del aprendizaje se dirige a ejercer una influencia duradera y significativa no solo en la dimensión cognitiva, sino también en las actuaciones y sentimientos de las personas. A ello se suman los rasgos correspondientes al momento preactivo, en la preparación de sus clases consideran los objetivos del aprendizaje al tiempo que se incluye la proyección de los estudiantes hacia lo que requieren en su vida cotidiana.

A nivel personal tienen la capacidad de reconocer sus errores, confían en los estudiantes, incluyen sus propias experiencias de vida, animan a la reflexión y no hacen juicios arbitrarios.

Desde el punto de vista de López los mejores profesores se caracterizan por estar comprometidos con un proyecto educativo, por supuesto el de las instituciones para las que prestan sus servicios profesionales. Acorde con este pensamiento, Bain agrega que la actividad profesional docente se afronta a través de los conocimientos que las personas desarrollan en sus interacciones institucionales y sociales.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

López homologa el concepto de mejores profesores con el de buenos profesores reconociendo que a través de él se logra recuperar la importancia de la profesionalidad docente.

Asociado al concepto de buenos o mejores profesores se destacan las implicaciones éticas del calificativo pues con él se hace referencia tanto a los trabajos profesionales bien hechos como al reconocimiento social y político que los maestros logran.

Ahora se verá que con relación a los conocimientos y teorías de los docentes, ellos responden a múltiples factores que tienen bases tanto subjetivas como objetivas, y además deben caracterizarse por ser dinámicos a fin de mantenerse a la vanguardia de las tendencias formativas.

Al lado de ello, a decir de López y Basto (citados por Bain, 2004) e inspirados en el concepto de habitus de Pier Bourdieu el buen profesor se caracteriza por su capacidad para romper con los modelos de enseñanza homogenizadores y por el contrario permitir la revaloración de su propia historia personal, así como de su trayectoria profesional y sus roles como persona creadora, reflexiva, crítica, investigadora y propositiva que responde a la interacción con el contexto.

2.1.2.4 Competencia Docente: Junto al concepto de mejores profesores, se muestran a continuación los aportes conceptuales referidos a las competencias docentes. Según Zabalza Beraza en la investigación de (Salvador, José y Agustín, María., 2009) la competencia docente se refiere a los aportes del profesorado universitario, así como a las capacidades, conocimientos y destrezas que caracterizan a los docentes. En este sentido, el profesorado universitario debe velar por la generación de capacidades y actitudes permanentes de innovación, creatividad y trabajo cooperativo, así mismo debe promover activamente una cultura de la calidad.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

2.1.2.5 Buena Enseñanza: Al respecto conviene decir que Shön (citado por Porta y Sarasa, 2006) considera que ella se produce cuando las cosas funcionan bien y por consiguiente son dignas de constituirse como modelos, agrega a ello que una buena enseñanza es orientada por acciones docentes que responden a principios morales y bases epistemológicas.

Basándose en Litwin (1998) Porta y Sarasa (2006) agregan que la buena enseñanza se encuentra relacionada con la manera particular del docente para favorecer la construcción del conocimiento.

2.1.2.6 Buenas prácticas docentes: Con base en los aportes de Cid Sabucedo (2009) son las que proyectan aquello que una institución universitaria propone, como referente formativo de sus profesionales, es decir que una buena práctica está articulada con la identificación de las propuestas formativas que hagan las instituciones en donde el docente desarrolla su ejercicio profesional.

2.1.2.7 Excelencia docente: Plenc Daniel siguiendo a Ken Bain entiende este concepto como el éxito en ayudar a los estudiantes a aprender, lo que implica que ellos queden satisfechos, interesados y con deseos de seguir aprendiendo.

2.1.2.8 Proceso de enseñanza – aprendizaje: Desde el punto de vista de Prados María del Mar (2009) el proceso de enseñanza/aprendizaje se caracteriza por ser constructivo, social y comunicativo retomando los aportes de los enfoques: Constructivistas, la Psicología Histórico-Cultural y la Psicología Discursiva.

2.1.2.9 Creencias docentes: María del Mar Prados (2009) afirma que están relacionadas con situaciones específicas orientadas a la actuación y diferenciadas de las creencias ideológicas porque estas son generales y descontextualizadas. Tienen estrecha relación con la historia personal, la trayectoria formativa, la historia profesional y las interacciones culturales del docente porque a través de ellas, se van construyendo las percepciones particulares sobre el mundo para constituir su identidad personal y profesional.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

2.1.2.10 Educación universitaria: Salvador José (2009) la postula como un espacio de interacción en que convergen discursos pedagógicos divergentes que indican el pluralismo profesional.

2.1.2.11 Teorías implícitas: Según los planteamientos de Salvador, José (2009) el concepto de teorías implícitas se relaciona con los modelos mentales o las interpretaciones de la realidad en que se desempeña el sujeto. Específicamente en el contexto de la enseñanza, las teorías implícitas de los docentes pueden ser dependientes, es decir, resultantes de la teoría tradicional de la educación, orientada a la transmisión del conocimiento, el docente es la única fuente del conocimiento, el aprendizaje es receptivo, memorístico y asociativo, el alumno pasivo, el recurso de trabajo más valioso es el texto y las relaciones distantes.

Las teorías implícitas Productivas: se concentran en los aportes de Bobbit y Tyler, quienes proponen una relación pedagógica jerárquica, sin intercambios, el aprendizaje es una construcción individual tipo E-R, en donde la evaluación es relevante como medio de control.

Dewey representa las teorías Expresivas o activas, proponen la experimentación y el rol activo por parte del estudiante, permite acuerdos entre los protagonistas, utilizan guías de orientación. Entre tanto las teorías interpretativas fundamentadas en los aportes de Piaget, conciben la enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno, favorecen la cooperación en el trabajo y la negociación de significados. Finalmente las teorías emancipatorias como lo proponen Giroux, Apple o Freire se concentran en las dimensiones sociales de la práctica educativa.

2.1.3 Propósitos. Pese a que la mayoría de los estudios referenciados se realizaron sobre las mejores prácticas pedagógicas de docentes universitarios, los objetivos que guiaron los procesos de investigación son variados y diversos. A continuación se presenta el análisis de las principales pretensiones de conocimiento.

Algunos de los estudios se dirigieron a conocer la manera en que se transforman los conocimientos teóricos en habilidades prácticas. Aspecto que vale la pena considerarse para la presente investigación, pues si bien no es uno de los objetivos específicos trazados, si podría ser un norte que oriente la recolección de información con los participantes del estudio.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Avanzando en los objetivos, encontramos otros dedicados a describir la evolución de las prácticas pedagógicas en el desarrollo de algunas asignaturas del área de investigación, siendo también un valioso aporte al estudio porque al igual que en el caso anterior puede orientar la recolección de información en el contacto con los actores.

Quizás el objetivo más cercano a las pretensiones de la presente investigación es el planteado por Giménez, Víctor en su Análisis de la situación de las prácticas pre-profesionales de los estudiantes de la diplomatura en Trabajo Social en la Universidad de Alicante, uno de los propósitos específicos de mencionado trabajo era precisamente estudiar la buena enseñanza en la carrera universitaria de Trabajo Social, sin embargo ya en el desarrollo de la investigación se encuentra que esta era tan solo una de las categorías en donde Giménez pretendía estudiar la transformación del conocimiento en habilidades prácticas, considerando para ello la manera en que los docentes influían en el aprendizaje de los futuros Trabajadores Sociales.

Algunos de los objetivos que se fijaron en las investigaciones consultadas, a pesar de su calidad e importancia no se van a retomar en la investigación propuesta, por cuanto no guardan la misma línea de dirección trazada, sin embargo se relacionan a continuación con el fin de enriquecer el conocimiento adquirido. De este modo, no interesa, por ejemplo, establecer relaciones entre las mejores prácticas pedagógicas y los contextos institucionales en donde laboran los sujetos portadores de la información, ni con los planes de estudio y el régimen académico de las instituciones.

María del Mar Prados realizó su estudio con el fin de comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias mediante el análisis de las prácticas que se podían calificar como de buena enseñanza y buen aprendizaje para ello recurrió a los discursos del profesor. En el mismo sentido, otro de los estudios se dirigió a identificar, hacer visibles, describir y explicar las prácticas de enseñanza que declaran realizar los "mejores profesores" sin pretender con ello establecer una clasificación entre las buenas y malas prácticas de los docentes. En particular este estudio se acerca a los propósitos de esta tesis, por cuanto para trabajar el concepto de prácticas de enseñanza, se partió de las narrativas de los profesores

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL que están catalogados como los mejores, siendo este un criterio de inclusión de los participantes de la presente investigación.

Cercano a este propósito se encuentra el propuesto por Ariana de Vincenzi (2009) en Argentina, ella se dedicó a Estudiar las prácticas y concepciones sobre la enseñanza que poseen 25 profesores universitarios, para lograrlo se concentraron en la observación de dimensiones como: la planificación; la estructuración metodológica del contenido de la enseñanza; las interrelaciones entre docente y alumnos en torno a las actividades académicas; los procedimientos de evaluación implementados; la organización de la vida en el aula y el tipo de tareas académicas. En particular este estudio, ofreció la posibilidad de definir tres categorías importantes de la investigación, como son: la referida a la preparación y desarrollo de las clases, el componente metodológico que acompaña las mejores prácticas de los docentes de Trabajo Social y la categoría referida al desarrollo de las clases o interacción pedagógica, propiamente dicha.

Quizás uno de los textos más llamativos fue el dedicado a mostrar el proceso de planificación y diseño de un Código de Buenas prácticas docentes, elaborado por José Salvador (2009), llegando a diseñar un instrumento referido a las buenas prácticas que orientan el trabajo de enseñanza – aprendizaje, consultando la opinión de los docentes sobre los factores directamente relacionados con su actividad profesional. En el marco de esta investigación se lograron establecer diez competencias relacionadas con el proceso de planificación y diseño de las Buenas prácticas docentes, según la tipificación establecida por Zabalza (2003) son ellas: planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, selección y presentación de contenidos disciplinares, ofrecer información y explicación comprensible y bien organizada, manejo didáctico de las TIC, diseño de las metodologías de trabajo didáctico y organización de las tareas de aprendizaje, relacionarse y comunicarse constructivamente con los alumnos, efectuar tutoría y acompañamiento de los estudiantes, realizar la evaluación de los estudiantes, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, sentirse identificados con la institución y capacidad para trabajar en equipo.

Posterior a la identificación de las competencias, los investigadores se dedicaron a diagnosticar el estado de las “prácticas docentes” en las actividades de los profesores participantes y luego clasificaron entre las prácticas existentes aquellas que se consideraban óptimas y aquellas otras que pudieran ser objeto de mejora, para finalmente llegar a

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
sistematizar todas las buenas prácticas docentes aceptadas en un código sistematizado. También este estudio, debe destacarse, por cuanto el código de buenas prácticas, fue importante para el diseño de las preguntas del cuestionario de preguntas abiertas.

Otra de las investigaciones realizada en Chile, por María Inés Solar (2009) se orientó a develar las creencias de académicos sin formación pedagógica de dos universidades, tomando como supuestos orientadores que los docentes son sujetos reflexivos respecto de sus experiencias de enseñanza-aprendizaje y por ende deberían tener una base de conocimiento más profundo para que sea la reflexión la orientadora de su toma de decisiones. Mediante este estudio, los investigadores lograron conocer e interpretar las creencias de los académicos sin formación pedagógica en torno al funcionamiento de las variables didácticas que intervienen en la enseñanza-aprendizaje en contextos universitarios. En el mismo sentido, la autora en mención realizaría un estudio similar dirigido a develar las creencias de 10 académicos sin formación pedagógica de origen, pero esta vez trabajando desde las creencias de académicos de Trabajo Social y periodismo. Como podrá apreciarse, al llegar al desarrollo del marco teórico, este estudio llevó a seguir el rastro a las teorías sobre el pensamiento y conocimiento de los profesores.

Finalmente en 2011 se encontró un trabajo de investigación cuyo objetivo general fue caracterizar las concepciones y las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores, logrando para ello describir las concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores universitarios sobre la enseñanza-aprendizaje; además se estableció una tipología de la acción docente que determine los modelos pedagógicos imperantes, los métodos, las mediaciones didácticas, las teorías explícitas e implícitas, para llegar por último a configurar el perfil del buen profesor en la sociedad.

2.1.4 Metodologías. En el caso de los fundamentos epistemológicos de las investigaciones vale decir que algunos de los estudios se desarrollaron con aplicación de enfoques cuantitativos, sin embargo fue más recurrente encontrar estudios eminentemente cualitativos que abordaron diseños descriptivos y estudios de caso desde lógicas interpretativas. No se descartan los estudios que se realizaron desde perspectivas cualitativas pero sin dejar de lado técnicas cuantitativas que posibilitaron la triangulación de información.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Es oportuno ahora adentrarse en el tema de los tipos de investigación en donde la variedad de alternativas es, por supuesto, muy amplia. Así se encuentran desde estudios descriptivos que indagan las concepciones de enseñanza prevalentes entre los docentes hasta los evaluativos de las prácticas pedagógicas con perfil técnico (cuantitativo), diferenciándose por el nivel de profundidad con que se manejan los datos, pues mientras en los primeros se caracteriza la realidad encontrada, en los segundos se intenta establecer relaciones entre las variables o categorías al tiempo que se las somete a juicio desde los soportes teóricos de referencia.

Uno de los diseños dominantes en los antecedentes consultados fue el Ex post-facto caracterizado por los cortes de recolección que plantea, pues como se conoce hace mediciones antes y después en correspondencia con el objeto de la investigación.

Hubo un diseño de investigación que llamó la atención por los argumentos empleados como soporte, se trata del diseño de corte naturalista caracterizado por realizarse en los propios contextos donde se plantean las cuestiones a dilucidar. De otro lado se presentaron estudios en donde se refieren tipos de estudio poblacionales con fuente de datos documental.

Sin duda el trabajo de investigación más cercano al estudio de las mejores prácticas pedagógicas de los trabajadores sociales es el estudio de carácter descriptivo-interpretativo, con un diseño de estudio de caso. Esta investigación realizada en Colombia, llama la atención pues aunque el método se abordó desde una lógica interpretativa, no implicó que por ser estudio de caso se hayan descartado las técnicas cuantitativas, es decir también en el estudio de casos se mostró que se podía aplicar la triangulación de los métodos, de hecho según los propios autores: “El manejo de esta técnica cuantitativa responde a la necesidad de lograr una mayor generalización acerca de lo que piensan, dicen y hacen los docentes del estudio de caso...” (Basto, 2011, p. 393)

Más tarde, se complementó con la entrevista semiestructurada, a partir de preguntas abiertas que ahondaban tanto en las categorías de análisis, como en otras situaciones de los sujetos y del contexto, al tiempo que se retroalimentó de las reflexiones, dudas y cuestionamientos de los profesores. Los diálogos informales con los profesores y sus

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

estudiantes como técnica suplementaria también permitieron establecer de modo específico las características del buen profesor del siglo XXI. (Basto, 2011, p. 393-412).

Con relación al análisis fue realizado durante todo el proceso de la investigación. Los registros de observación y la entrevista semiestructurada se contrastaron con los datos obtenidos mediante la encuesta y los diálogos informales; de esta forma, se realizó un proceso de triangulación metodológica, que aportó en la validez y confiabilidad del estudio.

En otro de los trabajos abordados desde estudio de caso, Solar (2009) realizó un análisis de las creencias de profesores universitarios respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, planteando que su investigación corresponde a un estudio de carácter descriptivo-interpretativo, congruente con un diseño de estudio de caso. Indagó las creencias y actuaciones de los docentes universitarios en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje. El proceso se caracterizó por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio.

Ahora examinemos brevemente los instrumentos empleados por los investigadores para la recolección de información. En este aspecto la variedad de alternativas es bastante amplia, incluyendo entre otras las entrevistas.

Para empezar, **las entrevistas** permitieron la presentación de ideas, de los investigados, sobre la enseñanza, los materiales escritos en relación con las asignaturas, **observaciones** de su docencia, de las producciones de los estudiantes, y de comentarios hechos por colegas. En líneas generales las entrevistas se abordan mediante **cuestionarios semi-estructurados** que permitan el registro de buenas prácticas pedagógicas o mediante **formatos semi-flexibles con perspectiva narrativa** para generar y reconstruir los significados de los informantes. También se empleó la **entrevista en profundidad estandarizada de carácter semi-flexible**, con un guion de preguntas dirigidas a todos los entrevistados, aunque no exactamente en el mismo orden. Este tipo de instrumentos, contenía preguntas de carácter demográfico y biográfico escolar, universitario y profesional, así mismo indagaron ideas subjetivas en torno al currículum; las prácticas docentes en el Área curricular, en las asignaturas y en el aula.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Pasemos a la observación, ella se utilizó para examinar in situ el desarrollo de las prácticas concretas de enseñanza, su realización se hizo a través de fichas de observación de clases que abarcaron dimensiones de la práctica docente como planificación, estructuración metodológica de la clase, procedimientos de evaluación implementados, interacción en el aula, tipo de tareas académicas, entre otros. En los estudios de corte cuantitativo se manejó una ficha de observación de clases semiestructurada.

Se pudo distinguir también la aplicación de la encuesta para conocer y medir la opinión de los profesores acerca de factores relacionados con la calidad de la docencia universitaria. En el caso de Salvador Oliván, José (2009) a partir de la encuesta pudo construir un código de buenas prácticas docentes, para ello tuvo en cuenta un cuestionario que contenía 100 rasgos o factores identificados por Zabalza (2003) y relacionados con la calidad de la docencia. Los ítems fueron agrupados en 10 grandes bloques: Planificación, espacios, selección de contenidos, materiales de apoyo al aprendizaje, metodología, nuevas tecnologías, apoyo a los estudiantes, coordinación con los colegas, evaluación y revisión del proceso. Debe también decirse que el cuestionario fue autoadministrado y para su análisis, los ítems fueron evaluados con escala de Likert. En los casos en que se usó la encuesta, se utilizaron cuestionarios con preguntas cerradas. El manejo de esta técnica cuantitativa respondió a la necesidad de lograr una mayor generalización acerca de lo que piensan, dicen y hacen los docentes.

Por su parte las Historias de Vida fueron una herramienta eficaz para entender el sentido y las consecuencias de las trayectorias vitales de los buenos profesores. De esta manera, la Historia de Vida fue una herramienta metodológica que permitió recoger testimonios de la experiencia vital de los profesores para mostrar, por un lado, los acontecimientos que han marcado su vida personal y profesional, interpretando las expresiones sociales vividas y narradas por ellos mismos. Más que cualquier otro enfoque de la ciencia social, la Historia de Vida basada en la entrevista en profundidad, permite conocer íntimamente a las personas, ver el mundo a través de sus ojos, y participar de sus experiencias. En la realización de las historias de vida, fue posible conocer la autobiografía de los informantes, el tipo de familia, los grupos y el ambiente sociocultural al que pertenecieron en la infancia, adolescencia y juventud, las instituciones donde se formaron, sus gustos, inclinaciones, dudas, certezas, sus

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
experiencias escolares, su relación con otros, sus transiciones y puntos de giro, lo que permitió un tratamiento más integral del tema.

Llama la atención entre la gama de instrumentos empleados el inventario atribucional de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza, elaborado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993). Este instrumento estaba compuesto por 33 frases autorreferenciales, que se puntúan mediante la escala Likert de cinco puntos, y corresponden a las siguientes teorías: Teoría dependiente, Teoría productiva, Teoría expresiva y Teoría interpretativa.

No está demás mencionar que otros instrumentos empleados para la recolección de información fueron los instrumentos psicométricos y los diálogos informales con docentes y estudiantes. Como complemento de los instrumentos de recolección de información, se recurrió a medios de apoyo como las grabaciones y filmaciones.

También cabe comparar algunos de los procedimientos analíticos que se emplearon en los estudios consultados, entre ellos el modelo de evaluación de la calidad de Arturo de la Orden Hoz, que permitió indagar la relación entre contexto institucional, áulico, proceso de enseñanza/aprendizaje y situación de examen.

Posiblemente el estudio más extenso en el tiempo fue el desarrollado por Olga Castro (2006) pues trabajó una investigación con análisis longitudinal desde 1991 a 1999, en el que involucró datos cuantitativos, que más adelante enriqueció mediante un corte transversal que aportó datos cualitativos.

Esto nos conduce en líneas generales a los trabajos abordados con metodologías cualitativas, en ellos se observan análisis en donde se recogen fragmentos de transcripciones relativas al discurso de los informantes, algunos fueron procesados manualmente para codificar las categorías conceptuales derivadas de los relatos de los informantes, se empleó el análisis de contenido para describir y codificar la información a partir de temas eje que posibilitaron inferir e interpretar las categorías; también recurrieron a la triangulación con el fin de aportar validez y confiabilidad. Finalmente otro rasgo propio de los análisis cualitativos fue la continuidad de los procesos durante el transcurso de las investigaciones, desde el inicio hasta la interpretación final de resultados.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Tras los procedimientos analíticos, abordemos ahora las categorías de trabajo que se presentan en los diferentes estudios, cabe aclarar que la mayoría de ellas se refieren precisamente a las prácticas pedagógicas de los maestros, a saber: los objetivos de aprendizaje, la evidencia de éxito en el logro de esos objetivos, la contribución de métodos al aprendizaje; del mismo modo las ideas de los docentes sobre las concepciones previas de sus estudiantes; las creencias y actuaciones de los docentes en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje; opiniones sobre la calidad de la actividad docente, pensamientos sobre la enseñanza.

Desde otros de los estudios se trabajaron también categorías analíticas en relación con la planificación; la estructuración metodológica del contenido de la enseñanza; las interrelaciones entre docente y alumnos; la evaluación implementada.

De modo particular la investigación de la Argentina Ariana de Vincenzi (2009) es una de las que más categorías analíticas aporta, incluyendo entre ellas algunas directamente relacionadas con esta propuesta, así se destacan las concepciones (saber) que incluyen las creencias docentes sobre conocimiento, disciplina, práctica, experiencia profesional, conocimiento pedagógico, conocimiento investigativo, conocimiento tecnológico y conocimiento ético. En la categoría práctica (hacer) acción docente en el aula orientados a la enseñanza – aprendizaje, la planificación del trabajo pedagógico, la metodología empleada (procedimientos, estrategias, técnicas didácticas), las mediaciones (institución, contexto, grupo, medios y materiales) y la evaluación. Con relación al ser identidad del docente con el mismo y con otros, la historia personal, la trayectoria profesional, la relación con la institución, el ethos educativo, tipologías docentes, entre otras.

Respecto de los rasgos particulares de los maestros en su dimensión personal se trabajaron categorías como la autoconfianza, motivación, disposición para el trabajo colaborativo y la autonomía.

Para finalizar la categoría referida a las metodologías con que trabajaron los investigadores, a continuación se presentan los diferentes sujetos informantes: por tratarse de prácticas pedagógicas, los principales sujetos que suministraron los relatos fueron los

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
profesores universitarios, a su vez en el contexto universitario se seleccionaron académicos sin formación pedagógica.

En el estudio de Silvia López (2010) se describe la manera en que se llegó a la selección de los participantes, llamando la atención el manejo de la técnica de la reacción en cadena, mediante la cual se seleccionaron cuatro profesores bien evaluados y por otra parte se seleccionaron los docentes identificados intencionalmente por considerarse destacados. Ideas que constituyeron valiosos aportes para el momento en que se procedió con la definición de los sujetos informantes de esta investigación.

Cabe señalar que en varios casos se encontró una recolección de información extendida hacia los estudiantes, incluso ellos fueron abordados en las aulas de clase. En el marco de los trabajos que se abordaron con estudiantes se hizo común encontrar que entre ellos, se seleccionaba a quienes se destacaban por ser buenos académicamente.

De igual modo en los estudios cuantitativos la población se seleccionó mediante la aplicación de la fórmula para poblaciones finitas, llegando a determinar muestras representativas de profesores, que respondían a rasgos diversos como la modalidad de vinculación a la institución.

Al margen de los procedimientos empleados para la selección de la población, en algunos de los estudios se reportó apatía e indiferencia hacia los tipos de instrumentos.

2.1.5 Conclusiones de los estudios. El último aspecto que formó parte del análisis de los antecedentes fue el de conclusiones de los estudios consultados, para su presentación, las mismas se organizaron según los aspectos a los que estaban dirigidas.

Con esto en mente, el primer grupo de conclusiones derivadas de los estudios es el relacionado con el dominio disciplinar, en donde se afirma que para llegar a ser grandes profesores, las personas tienen que saber algo para enseñar, lo que exige amplitud de conocimientos, manejo de la bibliografía y de las relaciones interdisciplinarias. Pero a ello debe agregarse el dominio de la disciplina y esto implica más que los contenidos mismos, el ejercicio de razonamiento sobre la disciplina. En este sentido López de Maturana (2010)

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

concluye “El buen profesor de este siglo es quien tiene un conocimiento experto y la competencia para establecer vínculos de confianza con sus estudiantes; soporta su ejercicio docente en la ética del cuidado” (p. 275).

Un segundo grupo de conclusiones gira en torno a las concepciones de la práctica docente, entre las que se trabajan: La práctica docente como actividad técnica, la práctica docente como comprensión de significados y la práctica docente como espacio de intercambios socioculturales. La práctica docente como actividad técnica subyace al modelo pedagógico proceso-producto, los docentes que presentan, esta concepción no establecen relación de continuidad entre su actuación y su percepción; la práctica docente como comprensión de significados subyace al modelo pedagógico mediacional y la práctica docente como espacio de intercambios socioculturales subyace al modelo pedagógico ecológico.

Observemos como en el contexto de la educación universitaria existen discursos pedagógicos divergentes, pudiéndose percibir la coexistencia de diversas concepciones sobre la docencia, pese a ello, sigue predominando la práctica tradicional-conductista.

Dentro del contexto de las conclusiones, existen otras que se refieren al aprendizaje; al respecto los mejores profesores asumen que el aprendizaje tiene poco sentido sino es capaz de producir una influencia duradera e importante en el pensamiento, las actuaciones y los sentimientos de las personas, de ahí que las opciones éticas para el ejercicio de su profesión se dirijan a cumplir bien su trabajo docente para que los alumnos aprendan de manera significativa.

Desde el plano de las conceptualizaciones sobre el aprendizaje, los informantes los entienden como un proceso de construcción e interacción constante entre los actores involucrados. En este sentido, un buen docente, para los informantes, es el que motiva, inquieta e interesa a los estudiantes. Un buen docente es capaz de obtener los mejores resultados de aprendizaje, de adecuar los objetivos de aprendizaje, de escuchar a los estudiantes. En definitiva, un buen docente posee una base de conocimiento y experiencia investigativa que puede aplicar en su práctica pedagógica. Por ello los docentes deberían convertirse en observadores expertos y sistemáticos acerca de cómo sus estudiantes aprenden.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Examinemos brevemente la contraparte del proceso de aprendizaje, sobre la enseñanza se encontró a través de los diferentes estudios que incluso entre los "mejores profesores" predominan prácticas docentes correspondientes al enfoque "tradicional de la enseñanza", centrada en el profesor, por lo tanto aún las buenas prácticas docentes resultaron poco innovadoras, de hecho, esto conduce a que muchas rutinas y estrategias pedagógicas sean aplicadas casi automáticamente y no implican reflexión alguna.

De acuerdo con lo anterior, la clase expositiva se constituye en el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje con algunas intervenciones de los estudiantes, promovidas por los profesores con el fin de que den cuenta del contenido estudiado de forma corta, precisa y exacta, sin debate, ni confrontación; esto limita el proceso comunicativo en el proceso educativo. El conocimiento pedagógico se reduce a transmitir teorías.

En el desarrollo de las prácticas con orientación tradicionalista, no se evidenció el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), es más, los profesores aún las perciben como una amenaza, no como una posibilidad en la construcción del conocimiento. En los pocos casos en que se emplea el conocimiento tecnológico, se evidenció un manejo instrumental, alejado del componente pedagógico, ya que si bien algunos las incorporan, no han desarrollado competencias en el área.

Entre la variedad de perspectivas para la práctica docente, se puede advertir que aquellos profesores que configuran su intervención docente conforme al modelo de comprensión de significados presentan una relación directa con las representaciones mentales que tienen sobre la enseñanza.

De otro lado, llama la atención cómo algunos de los académicos universitarios, a pesar de no poseer una formación pedagógica sostienen, a nivel discursivo, creencias pedagógicas que se pueden encuadrar en prácticas de enseñanza de calidad. Pero su debilidad en el conocimiento pedagógico los hace alternar entre métodos tradicionales y actitudes constructivistas.

Es oportuno ahora examinar las conclusiones acerca de la planeación. Sobre ella, los docentes afirman que la preparación de las clases se hace con base en cuestionamientos como

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
cuáles son los objetivos del aprendizaje que se pretende lograr? Qué se debe incluir en la clase?, cómo se va a evaluar?, con qué materiales se va a trabajar?. A partir de tales interrogantes organizan sus clases y llevan a cabo el proceso de interacción en el aula.

También se traen a colación las conclusiones sobre el componente actitudinal de los buenos maestros, así se identifica en primera instancia el reconocimiento de su capacidad para cometer errores, así mismo un nivel de confianza en los estudiantes que les permite asumirlos como sujetos que pueden aprender, incluyen en su discurso sus propias experiencias, animan a los estudiantes a ser reflexivos, adicionalmente cuentan algunos de sus secretos y evitan juzgar a sus estudiantes con normas arbitrarias. Con todo este bagaje actitudinal se concluye que los profesores comprometidos con un proyecto educativo pueden y deben ser referentes para otros, por tanto no solo dan buenas clases, sino que además contribuyen a educar ciudadanos justos y dignos.

En el mismo componente actitudinal terminemos por explicitar las conclusiones asociadas a la pasión por enseñar y con ella el compromiso respecto a sí mismos y a su desarrollo personal, compromiso con los conocimientos, la cultura profesional, con los estudiantes, con los colegas y con la comunidad en general. Aunado a ello se deben reflejar unas competencias comunicativas que se hacen explícitas en una buena oratoria y en dejar que los estudiantes también puedan hablar. Por último construyen relaciones de solidaridad con sus compañeros, promueven la participación y el debate sobre las formas de mejorar las prácticas escolares.

Estas conclusiones quedarían incompletas si no abordamos también las características de los docentes en su trabajo extraclase, en donde se les ve trabajar proyectos curriculares de envergadura, del mismo modo asumiendo experiencias de investigación sobre la docencia, porque reconocen el aporte de la investigación para mejorar los contenidos y estar a la vanguardia en el conocimiento.

Es justo mencionar ahora las conclusiones que se refieren a la profesionalidad docente, en ellas se observa la manera en que los docentes la valoran asociada al compromiso con un proyecto educativo, así se afirma que los profesores comprometidos con un proyecto educativo contribuyen al desarrollo de un movimiento cultural de profesionalización que

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
parte de sus prácticas, además conciben la enseñanza como la comprensión crítica y ética del rol que cada uno desempeña en el mundo, piensan en la transformación, en el cambio, y más que nada, en la educación como proceso de lucha.

Algunos de los estudios revisados para el estado del arte, enfatizan como conclusión en los resultados a los que llegaron, así en el trabajo de Salvador, José Antonio y Agustín, María del Carmen (2009) acerca de las buenas prácticas docentes, lograron como principal resultado el establecimiento de un Código de Buenas Prácticas Docentes. Por su parte, en Colombia, los trabajos de Gerardo Andrés Perafán y Agustín Adúriz-Bravo (1997, 2004) han presentado importantes resultados sobre el pensamiento de los docentes. Estos estudios señalan la necesidad de reconocer la diversidad de referentes epistemológicos que constituyen el pensamiento del profesor y sugieren potenciar cada uno de estos referentes hacia la constitución de un pensamiento de mayor determinación.

Naturalmente en la parte final de las conclusiones, se agrupan todas aquellas referidas al buen profesor. A decir de algunos de los estudios revisados, los buenos profesores son aquellos que: controlan a su grupo de estudiantes conservando su atención, guardando un equilibrio entre tolerancia y actitud enérgica frente a la posibilidad del desorden, no son permisivos pero tampoco autoritarios; tienen una trayectoria reconocida a través del tiempo, una historia laboral sin conflictos; dominan los contenidos temáticos que enseñan, logran mantener la atención de sus estudiantes, establecen nexos entre su asignatura y otras, entre teoría y práctica, entre un conocimiento y otro; y aunque sean herederos del tradicionalismo pedagógico, mantienen el *habitus* de dar bien la clase, sin temor de ser acusados de tradicionales.

A lo anterior Lopez Vargas, Brenda Isabel y Basto Torrado, Sandra Patricia (2010) retomando a Bain (2007) agregan:

Los buenos profesores conocen muy bien su materia, están actualizados, razonan sus asignaturas, se interesan tanto por su disciplina como por otras muy diversas; son capaces de ejercer la metacognición; consideran su docencia como un esfuerzo intelectual formal y exigente de la misma importancia que otras tareas como la investigación; siempre muestran confianza en sus estudiantes y esperan más de ellos; crean entornos de

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
aprendizaje diversos y basados en problemas o tareas desafiantes; y evalúan sistemáticamente a sus estudiantes sin juzgarlos de manera arbitraria. (p. 287).

Desde una concepción más constructivista, agregan que el buen profesor de hoy requiere, una formación que le permita aplicar las llamadas pedagogías productivas, las cuales enfatizan en la naturaleza del conocimiento, en las múltiples perspectivas sobre la realidad y en una aproximación constructivista y colaborativa del aprendizaje.

Para las investigadoras en mención, el buen profesor se caracteriza porque es sensible, flexible, imaginativo, recursivo y competente para apartarse del tradicionalismo; en otras palabras, es un profesor creativo (Menchén, 2009)

Silvia López de Maturana, en su investigación Historia de vida de buenos profesores encontró que los buenos profesores iniciaron el ejercicio de la autonomía desde pequeños gracias a las posibilidades generadas en su ambiente próximo. Luego, en sus primeras prácticas docentes, manifestaron su autonomía iniciando su propia búsqueda para llenar los vacíos epistemológicos dejados en su formación.

No es de olvidar que de acuerdo con los investigadores, el camino que les llevó a entender cómo se hace buen profesor fue el conocimiento de las trayectorias vitales. En ellas, una de las categorías de análisis fue la autoconfianza, pero también se agrega el conocimiento de las improntas recibidas en sus experiencias familiares, comunitarias y escolares, que de alguna manera incidieron en su condición docente y en los valores que sustentan. También se observó coincidencia en destacar a alguien que impactó en sus vidas y en su docencia, convirtiéndose en el modelo a seguir.

Pero dejando de lado las características, veamos ahora los principales temores que impiden el desarrollo de la docencia, al respecto uno de los temores más manifiestos y significativos es el temor a equivocarse, a las preguntas de los alumnos y a no saber responder de manera adecuada, hecho que termina por hacerles aferrar a las prescripciones del libro de texto, a lo que otros dicen y a las planificaciones utilizadas por años, con ello las posibilidades de innovación se vuelven escasas o nulas y, en caso de haberlas, son superficiales.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

También, hay otras conclusiones acerca de las competencias profesionales de los buenos docentes, las cuales van muy ligadas al agrado de trabajar en lo que les gusta, el desarrollo del espíritu crítico gracias a los debates propiciados por profesores.

Acerca de las habilidades para resolver conflictos y afrontar la adversidad, los buenos docentes crearon y sostuvieron un marco de valores que los hizo ser honestos en su vida personal y afianzar su identidad personal aun reconociendo sus limitaciones, no se dejaron amilanar ante las dificultades.

En el plano del aula, los buenos docentes usan y generan distintas estrategias, enfatizan las habilidades de pensamiento y utilizan la lectura como medio para preguntar, comparar, relacionar, enlazar y analizar, razón por la cual desarrollan habilidades comunicativas en sus alumnos. Les interesa ser trascendentes, aunque no siempre lo logran. Son, generalmente, personas analíticas, prácticas, autónomas y apasionadas por su labor pedagógica. Procuran hacer clases dinámicas, relacionadas con la cotidianidad donde participan activamente con los alumnos y crean para ellos mejores oportunidades de aprendizaje. (Bellei, Contreras y Valenzuela. 2008, p.15).

No es casualidad el hecho que para los buenos docentes, la comprensión, el razonamiento, las percepciones, sean más importantes que la memoria, el orden o la puntualidad. En cuanto al trato de los profesores estudiados hacia los estudiantes, éste se caracterizó básicamente por la confianza y la amabilidad.

En coherencia con el cúmulo de virtudes de la práctica pedagógica, tanto la evaluación como la calificación estaban centradas en el aprendizaje, no en el rendimiento y el proceso respondía a los objetivos propuestos.

2.2 ASPECTOS TEÓRICOS CONCEPTUALES ACERCA DE LAS CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

2.2.1 Las concepciones como creencias en el ámbito pedagógico. En el proceso de fundamentación teórica de la investigación, la premisa inicial, partió considerando que los docentes universitarios, en su gran mayoría, no fueron formados profesionalmente como docentes sino como versados en sus áreas de conocimiento, por lo tanto su quehacer como maestros debió fundamentarse en las concepciones que fueron construyendo en sus trayectorias de vida. Fue así, como comenzó el proceso de indagación acerca de las principales categorías conceptuales implícitas en el título de la investigación.

En este sentido el término dominante en el título de la investigación, fue el de concepciones. Es de advertir que considerando el concepto de manera aislada, se encontraron asociaciones con la idea de representaciones sociales, teorías implícitas y creencias. El concepto de representación social se asoció al concepto de idea y se manejó de indistinta manera en el plano de la psicología y en el de la filosofía. Su relación estrecha con la psicología obedece a su uso para estudiar la constitución de la mente humana y por ende para el estudio del conocimiento, por ello la representación se define como la principal característica de la inteligencia o como facultad para conocer. Se observa entonces la distancia con el concepto que se intenta abordar como soporte de las prácticas pedagógicas, pues desde una postura psicologista, las concepciones de los docentes estarían centradas en sus construcciones mentales más que en una articulación de ellas con la práctica que se realiza cotidianamente, como se intenta trabajarlas. **Diferenciación entre representaciones y concepciones**

Por su parte las teorías implícitas, están referidas a preconcepciones sobre el estudio formal de un tema. Algunos las asocian con teorías formales que han surgido de investigaciones. A pesar de ello son de naturaleza cotidiana, no científica. Implican estructuras conceptuales simples, opuestas a los esquemas formales de las teorías científicas. También en este concepto se contempla la distancia respecto a la idea de concepciones entendidas como el soporte de la acción, porque su base está en la realización de estudios formales, mientras en este estudio se parte de la idea de unas concepciones que los maestros universitarios construyeron con base en su práctica, por cuanto su formación es básicamente profesional, más no docente.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

A diferencia de los anteriores conceptos, al identificar el concepto de creencia es importante reconocer, a su lado, los contrastes entre verdad y error. Ubicado en el plano personal, equivale a que una persona reconozca la posibilidad de estar equivocada, porque las creencias pueden ser verdaderas o falsas. Si existe en mí la posibilidad de estar equivocado, entonces lo correcto es reconocer que en el espacio y en el tiempo existen otras perspectivas subjetivas que son propias de otros sujetos con sus propias creencias. Cada sujeto tiene una perspectiva de la realidad y lo que cada sujeto tiene por verdadero, para otros puede no serlo, es decir que alguno de los sujetos puede estar equivocado, puede estar en el error. Obsérvese como en esta oportunidad, el concepto de creencias, posibilita una aproximación más cercana al conjunto de perspectivas con las cuales el sujeto interpreta la realidad para actuar en ella.

Aplicado al ámbito pedagógico, las creencias son definidas por Leonor Prieto (2007) como juicios que permiten a los profesores articular el pensamiento sobre su práctica docente, de modos, más o menos consistentes para dotarla de sentido. Las creencias tienen connotaciones particulares y ayudan a la comprensión de las actuaciones, igualmente particulares, que se cruzan en la práctica. Aquí se hace más cercana la idea de que el profesorado universitario lleva a la práctica pedagógica sus concepciones (creencias) como fundamento de su interacción con el estudiante y el conocimiento. Las actuaciones de los maestros en el contexto educativo tienen como fundamento su pensamiento, no son actuaciones al azar, están cargadas de sentido.

En el contexto de la interacción pedagógica las creencias se pueden referir al aprendizaje, planeación, evaluación, funciones docentes, control, disciplina. Concretamente las creencias pedagógicas según Prieto Navarro (2007) “se refieren a la predisposición que el docente tiene para enseñar de un modo determinado, en este sentido las creencias otorgan sentido a la práctica docente” (p.18). El docente ejerce sus funciones con base en referentes previos de su experiencia como estudiante, retomando los ejemplos de quienes fueron sus propios docentes, con enseñanzas positivas y negativas que sirven de guía, de hoja de ruta no solo para intercambiar contenidos, también interacciones sobre las cuales las opciones de aprendizaje son múltiples.

Desde el concepto particular de creencias de autoeficacia, la misma autora agrega a las creencias la capacidad para influir en el aprendizaje de los alumnos, en tanto que las

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

creencias epistemológicas se refieren a la naturaleza del conocimiento y las creencias de autoeficacia, propiamente dichas, se relacionan con la confianza en la propia capacidad para desarrollar las tareas específicas de la labor docente, proceso que se va construyendo paulatinamente en el ámbito universitario.

Lograda una conceptualización cercana a los intereses investigativos, se procede con la indagación de estudios abordados en el plano pedagógico acerca de las creencias, encontrando que a nivel de investigación, la mayoría de estudios sobre creencias se han realizado para conocer las creencias de los docentes y su relación con las estrategias de enseñanza, es decir para examinar la relación entre el pensamiento del docente y la manera en que se concreta en la práctica. Para el desarrollo de estas investigaciones se encontró una amplia gama de opciones metodológicas basadas fundamentalmente en la observación y la expresión verbal de los docentes.

Planteada así la cuestión, Gimeno (2007) asocia el concepto de creencias al pensamiento pedagógico del profesor expresado en su comportamiento en todas las fases de la enseñanza. Un aspecto importante que agrega Sacristán está referido al origen de las creencias pedagógicas, desde su punto de vista, ellas se forman en el proceso de socialización y se refieren a las ideas implícitas sobre el mundo, los hombres, la enseñanza, el aprendizaje y la sociedad. Es decir existen unas categorías fundantes de la labor docente, de las prácticas pedagógicas y ellas se asocian a la manera en que el maestro comprende su papel en el mundo, la visión del ser humano que busca formar y el contexto social al que se está aportando mediante el desempeño profesional.

Por su naturaleza social, las creencias son los aspectos que entran en interacción en el contexto del aula pues dependen de las experiencias de vida de los docentes y de los estudiantes. Así todos los profesores perciben a sus estudiantes a través de sus propias creencias y supuestos y viceversa. De manera específica las creencias del docente dependen de sus experiencias precedentes: cuando fue alumno, de los cursos recibidos, de sus primeros desempeños en la universidad, de las presiones del sistema educativo en general, de la interacción con los demás docentes, entre otros.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Agréguese a las anteriores consideraciones, que en la práctica pedagógica la imagen que se proyecta del docente es una imagen global, el maestro se proyecta a los estudiantes como una persona integral con una visión concreta del mundo y no solo como la persona que domina un área particular del conocimiento, nuevamente se trata de una imagen que trasciende la transmisión de contenidos.

2.2.2 El pensamiento y conocimiento de los profesores (aprender a enseñar)

2.2.2.1 Los autores y representantes. En la construcción del soporte teórico para fundamentar la investigación acerca de las concepciones sobre las mejores prácticas pedagógicas del profesorado universitario de Trabajo Social fue importante ubicar autores que han precedido la escritura del tema, encontrando en primera instancia el paradigma de pensamiento que acoge los conceptos contenidos en la investigación.

En este sentido aparece la figura del filósofo, psicólogo y pedagogo **norteamericano Jhon Dewey (1859 - 1952)**, identificado con el pensamiento de la pedagogía progresista, así como sus aportes sobre la enseñanza centrada en el niño y sus escritos sobre el desarrollo de un nuevo sistema educativo.

La obra de Dewey hace una nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. El fondo político de sus planteamientos consiste en contribuir a formar ciudadanos para una sociedad democrática. Eso quiere decir que deben ser ciudadanos con capacidad para contribuir a su sociedad, y con capacidad de participación en los asuntos políticos, y cualquiera de esas dos cosas requiere que posean criterio propio, y sobre todo, la capacidad de formarse ese criterio. Por esta razón de fondo, y por otras muchas de orden psicológico y educativo, la adquisición, desarrollo y uso de un pensamiento reflexivo debe constituir el principal objetivo de todo el sistema educativo. (Gabucio, 2005, p. 26).

En el marco de este paradigma se descubre como para Dewey el quehacer docente supone crear las condiciones para estimular y desarrollar facultades activas de los estudiantes, por lo tanto es necesario que el maestro tenga un perfil abierto y flexible, que implique el mejoramiento de su práctica, esto significa la necesidad de estar actualizando permanentemente sus conocimientos para mejorar su función formativa. Por ende acción y

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

pensamiento van íntimamente relacionados, pues el pensamiento se incrusta en la acción, se enriquece en la acción, sirve a la acción y debe pasar a controlar la acción. (Gabucio, 2005, p. 30).

De los aportes de Dewey se deriva la comprensión de la noción de reflexión como análisis de la práctica docente, involucrando valiosos componentes de la investigación acción y del docente como investigador. Es de anotar, sin embargo que en la lectura directa de sus textos es poco común encontrar alusiones directas a la docencia reflexiva como tal, pero sí del pensamiento reflexivo en la educación. Así se observa que en el pensamiento reflexivo se hacen presentes los siguientes valores: la acción con un objetivo consciente, el trabajo sistemático y la invención encargados de enriquecer las cosas con significados. Por ende el sujeto docente está siempre activo, observando las cosas que ve, además es un sujeto social pues su reflexión no se hace al margen de la sociedad.

Dewey (1989) considera al hombre como un ser activo, cuya actividad se sostiene en las creencias que ha construido, aclarando que ellas tienen un carácter provisional, porque lo que hoy se considera verdadero, en el futuro es objeto de cuestionamientos. Las creencias también están vinculadas con las tradiciones sociales porque ellas son el enlace con las construcciones del mundo. En este sentido destaca:

Las creencias establecidas, los significados adquiridos, la intuición es punto de partida, por lo tanto el trabajo reflexivo consiste en ir hacia otro camino. El pensamiento reflexivo apunta hacia nuevos derroteros, nuevas creencias: “encadenamiento ordenado de ideas”, “voluntad de control y una finalidad”, examen, análisis e investigación personales. (Dewey, 1989, p.25).

Lo que quiere decir que el pensamiento reflexivo construye los objetos de su análisis a partir de lo que el sujeto vive, como un alimento para el proceso de la renovación personal. Se acepta entonces, que en la formación del pensamiento juegan importante papel, la curiosidad y las sugerencias como sus factores capitales.

Con base en lo dicho, se pueden identificar algunas características propias del pensamiento reflexivo en Dewey: Así se tiene en primera instancia su condición social, porque la docencia

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

es una acción social pues se produce en espacios de interacción con otros sujetos. A causa de ello, la conexión del pensamiento reflexivo con la práctica de la observación como desencadenante principal de la duda, del asombro, además ayuda en el proceso de materialización de los problemas generadores de la reflexión, o lo que en palabras del propio Dewey se llama objetivación y finaliza en una actuación consciente libre de la inmediatez y la improvisación.

Aunque en el pensamiento reflexivo es muy importante el papel del orden, pues el pensamiento en sentido general es una sucesión de ideas, otra característica que se deriva de los aportes de Dewey (1989) es que no sigue la ruta del monismo metodológico, por el contrario se reconoce la existencia de diversas vías que trazan el camino de la práctica reflexiva, así lo afirma en sus propias palabras “No hay ejercicios de pensamiento correcto cuya práctica dé como resultado un buen pensador” (Dewey, 1989, p. 42), lo que lleva a concluir que el camino de la reflexión no es único.

Finalmente se adiciona como característica/condición de la reflexión, la presencia cómplice de la escritura. Sin duda una herramienta importante que acompaña los procesos de pensamiento reflexivo en la docencia, es la escritura porque ella, más allá de la oralidad, permite hacer presencia en el mundo; la escritura permite que el conocimiento perdure y sea socialmente difundido y definitivamente permite repensar las prácticas.

Continuemos la exploración de los autores que aportan al paradigma del pensamiento del profesor con **Donald Shön** considerado como el más destacado autor en el desarrollo de la teoría y la práctica del aprendizaje profesional reflexivo del siglo XX. Shön es egresado de la Universidad de Harvard en donde finalizó sus estudios de doctorado con una tesis de grado referida al aprender haciendo, inspirado en la obra de Dewey. Trabajó en el *Massachusetts Institute of Technology (MIT)* en donde se dedicó al estudio del pensamiento de diversos profesionales como arquitectos, administradores, profesores, terapeutas.

Como aporte teórico, dejó un legado que se condensa en sus dos grandes obras: *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, escrito en 1983 y *la formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*, culminado en 1987.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

El aporte conceptual de Shön inicia con sus planteamientos respecto de un saber práctico común o procedimental que permite a todos los seres humanos desarrollar actividades concretas, bien hechas, aunque después de realizarlas, y a pesar de su calidad, no se pueda explicar cómo se hicieron. Este tipo de conocimiento es denominado por el mismo Shön como conocimiento en la acción y no proviene de actividades intelectuales. Pero el ser humano durante el desarrollo de sus acciones se detiene a observar sobre las mismas de tal manera que puede llegar a reconducir sus acciones futuras a partir de la explicación del primer proceso. Cuando el práctico piensa, mediante una conversación reflexiva, sobre lo que está haciendo se produce la reflexión en la acción. Por último, cuando finaliza la acción se produce un nuevo conocimiento sobre lo que se ha hecho para evaluar el conocimiento en la acción y el logro de los objetivos propuestos, a este nuevo conocimiento se le identifica con el nombre de reflexión sobre la reflexión en la acción.

De manera particular, Shön considera la profesión docente como una actividad reflexiva que depende de la habilidad para manejar la complejidad y los problemas del aula, es decir se trata de una reflexión en la acción. Como se puede notar para Shön la reflexión se entiende como una forma de conocimiento, por lo tanto el acumulado de saberes adquirido en la universidad, es un instrumento que ilumina los procesos de reflexión, siempre que se integre de manera significativa a los esquemas de pensamiento genéricos que se activan por el docente en la práctica, no se trata por tanto de conocimientos memorísticos ni de un desempeño profesional de la docencia basado en intervenciones técnicas.

Desde sus ideas acerca del pensamiento práctico, Shön establece la diferencia entre tres conceptos básicos: Conocimiento en la acción, Reflexión en y durante la acción, Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

El primero, es decir el conocimiento en la acción es el que acompaña permanentemente a las personas en la acción, este proviene del saber teórico que se adquiere en las universidades y del saber en la acción procedente de la práctica profesional, cuya naturaleza es más espontánea. Aplicado a la labor pedagógica, dice Domingo (no reporta año):

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

De este modo cada día cuando el docente se dispone a atender su tarea docente, va equipado, de todo un bagaje personal de conocimiento teórico, práctico, experiencial, vivencial, etc., fuertemente consolidado en el que también tienen espacio elementos inconscientes, prejuicios, recuerdos, vivencias personales, interpretaciones subjetivas, etc. (p. 2).

Por su parte la reflexión durante la acción está vinculada con un conocimiento de segundo orden, también conocido como metaconocimiento en la acción. Se refiere al conocimiento que el individuo elabora sobre lo que hace según actúa, se trata de una conversación reflexiva respecto de una situación problemática concreta. Tiene como peculiaridad que se produce in situ y por ende no es muy sistemático, pues surge en la cotidianidad.

Finalmente la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción corresponde al análisis que se desarrolla después de los procesos, incluyendo, por supuesto, la reflexión que surgió sobre la acción y que se devela como un componente esencial del proceso permanente de formación de los profesores.

Ahora se puede pasar a autores como **Clarck y Peterson**, representantes del enfoque cognitivo sobre la relación pensamiento y acción en el profesor. A ellos se atribuye la construcción del modelo que sintetiza los procesos de pensamiento docente según tres esferas básicas: Procesos de planificación, procesos de pensamiento durante la interacción en el aula y teorías y creencias.

De los aportes de los autores adscritos al enfoque cognitivo se deriva la idea según la cual la conducta del docente está sustancialmente influenciada por los procesos de pensamiento del profesor; a su vez los procesos de pensamiento incluyen las creencias y teorías respecto de las tres esferas básicas antes, durante y después de la interacción. Así se comprende que los procesos realizados por los maestros están precedidos por el pensamiento y por lo tanto son susceptibles de un permanente aprendizaje, si tomamos el pensamiento como una toma de posición crítica.

Para llevar a cabo el ejercicio de la reflexión, el profesor requiere actuar como un investigador que analiza constantemente las situaciones y estrategias de intervención que

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
emplea: la manera en que procesa la información, las decisiones que toma; así como los contenidos, ideas y teorías que desarrolla, de igual forma las situaciones externas al aula de clase, como la escuela y la sociedad.

Como se aprecia, toma sentido el ejercicio de la reflexión, pues a través de ella se puede cambiar los patrones de pensamiento, lo que es lo mismo, **el ejercicio de la reflexión sobre la práctica ayuda a enriquecer los procesos de pensamiento y genera cambios cualitativos en las nuevas acciones que se vayan a emprender.** Es así como se confirma el presupuesto fundamental del paradigma de pensamiento del profesor: todos los actos de enseñanza son resultado de las decisiones conscientes e inconscientes de los profesores después del ejercicio de la elaboración de información que tiene disponible.

En el marco de los procesos de pensamiento del profesor, justamente Clark y Peterson permiten comprender el papel activo de los docentes en el aula, dado que son agentes interesados e implicados en los procesos de interacción que en ella ocurren, por ende deben aceptar las responsabilidades derivadas de la calidad de su trabajo, la misma que es valorada socialmente por los efectos que genera en los alumnos, esta relación se distingue por los autores en mención con el nombre de atribución.

En la misma línea de pensamiento trazada por Dewey y Shön podemos agregar los aportes del español Rafael Porlán Ariza, biólogo, doctor en Ciencias de la Educación, docente de Didáctica de las Ciencias en la Universidad de Sevilla. Autor de numerosos artículos y libros como El Diario del Profesor, La Relación Teoría-Práctica en la Formación Permanente del Profesorado, Cambiar la escuela y El Conocimiento de los Profesores, entre otros.

El pensamiento de Porlán se caracteriza por su reconocimiento del papel del profesor en los cambios y reformas concernientes al sistema educativo, por esta razón valora también sus reflexiones acerca de las características, problemas y alternativas frente al quehacer docente. Desde su comprensión epistemológica, la invitación es a superar las limitaciones de los enfoques cientificistas y la tendencia interpretativa para **llegar a proponer una investigación en la escuela como un proceso que relaciona la teoría con la práctica y la investigación del hecho educativo con la acción transformadora del mismo.** Como se colige en su propuesta

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
epistemológica el conocimiento escolar sirve de mediador entre el conocimiento ordinario y el conocimiento científico.

Así como Carr y Kemmis, Elliot, Lewin, Porlán comparte los aportes respecto de la investigación – acción, desde una perspectiva de investigación centrada en la escuela que propicie la transformación progresiva de la enseñanza a través de la reflexión e investigación crítica del profesor.

2.2.2.2 *Las teorías del pensamiento del profesor.* Desde mediados de los años setenta de la anterior centuria, y especialmente a partir del artículo “Teachers’ Thought Processes” el paradigma del pensamiento del profesor ha experimentado un extraordinario desarrollo. Desde esta perspectiva, se reconoce explícitamente que lo que los profesores conocen, piensan o creen influye directamente en su práctica diaria y en su disposición a cualquier tipo de innovación (Jiménez Llanos, 2004, en Jiménez Llanos y Feliciano García, 2006:105). (Clark y Peterson, 1986, p.10)

Estos planteamientos, también son respaldados por (Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y Cruz, M. de la, 2006, p.83) quienes afirman que “Las acciones que llevan a cabo los profesores tienen su origen mayoritariamente en sus procesos de pensamiento que, a su vez, se ven afectados por las acciones” este es en síntesis el fundamento que da soporte a las teorías del pensamiento del profesor. Como se aprecia, en esta línea de ideas, el foco de atención no está en las conductas de los profesores, pues si bien ellas se tienen en cuenta, lo relevante es considerar los conocimientos y creencias que las guían. En la categoría teorías y creencias se incluyen los conocimientos que poseen y que afectan su planificación e interacción. A esta altura, debe recordarse que durante un largo tiempo, se pensó que lo que influía en la actuación del docente eran las operaciones superiores que el mantenía, y no el contenido de su pensamiento. En consecuencia para la formación docente se proponían estrategias generales, para las cuales se concebía al sujeto como un ente universal, que por ende se mantenía fuera de la influencia significativa del contexto.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Se puede insistir respecto de este punto, retomando las ideas del propio Jhon Dewey para quien es muy claro que acción y pensamiento no son entidades aisladas, por el contrario el pensamiento viene incrustado en la acción, se enriquece a través de ella, porque está puesto a su servicio.

Efectivamente, este tipo de comprensiones permite ver como la actividad profesional del docente se convierte en objeto de estudio que busca comprender los procesos que la orientan. Así lo ponen de manifiesto Alvarez, Nidia y Moreno, Marisol, (2012) “La investigación del pensamiento del profesor busca describir y comprender los constructos y procesos que orientan su conducta y, de igual manera, explicar cómo y por qué sus actividades profesionales evidencian ciertos roles y características” (p. 27).

De la relación pensamiento y acción, se deriva la consideración de ciertos rasgos característicos del docente, ellos están referidos a su ser reflexivo, pues a través del pensamiento le es dado tomar decisiones respecto a su desarrollo profesional, esto significa que los pensamientos del profesor influyen determinadamente en su conducta en el aula. “lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Gabucio, Fernando; Domingo, Josep; Limón, Margarita y otros, 2005, p. 26).

Dentro del pensamiento reflexivo o el conocimiento en la acción, está Schön (1983-1992), desarrollando conceptualmente las formas de pensar sobre la práctica (reflexión en, para y sobre la acción). Como seguidores de Schön, están Pérez Gómez (1988), Reagan (1993), Dahlin (1994), Moallen (1997) y Milic (2004). En esta línea también aporta Habermas y las teorías de aprendizaje cognitivo mediacional. De estas posturas aparecen conceptos como práctica reflexiva o profesor reflexivo. Sumado a ello debe destacarse la existencia de la Asociación Internacional para el estudio del pensamiento del profesor: ISATT en la Universidad de Tilburg, Nueva Orleans, desde donde se trabaja en diversas perspectivas que tienen que ver con los propósitos, las creencias, concepciones de los docentes, sus intenciones, procesos de pensamiento y en general su conocimiento práctico personal.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

A partir de las contribuciones de los autores que fundamentan la teoría en mención, se establecen los argumentos básicos: El primero de ellos vinculado a la figura del profesor como sujeto reflexivo, racional; el segundo es que los pensamientos del docente son determinantes de su conducta y finalmente que la reflexión y el pensamiento del profesor constan de dos dimensiones, una que es explícita y por ende se conoce mediante aproximaciones a la objetividad metódica y otra implícita que se devela mediante los acercamientos a la subjetividad. En el proceso de interacción en el aula se encuentran dos elementos de distinta naturaleza: de una parte los pensamientos de los docentes que ocurren en su cabeza y por tanto no son observables y de otro lado las conductas del docente, elementos que han sido objeto de investigaciones empíricas. Sobre el particular retomaremos más adelante.

En el mismo orden de opiniones de soporte a estas teorías, Lampert y Clark defienden la idea de que los profesores deben ser el único juez de su enseñanza, por ello deben recibir instrumentos conceptuales para comprender las situaciones educativas que enfrentan, por lo tanto no solo se debe considerar el contenido del pensamiento de los profesores, sino las condiciones mediante las cuales piensan y usan ese conocimiento. Estas ideas están inspiradas en pensamientos de Vigostky acerca de la educación, quien afirma que todo conocimiento es una construcción conjunta de la mente y las situaciones en que la mente hace frente a un problema, para ayudar a explicar el buen hacer en la intervención educativa del profesional.

En consecuencia, el enfoque crítico de la reflexión aborda aspectos morales y éticos de las opciones y decisiones educativas y sociales que enmarcan las decisiones de los profesionales, se privilegia la sustancia que orienta el pensamiento, oponiéndose a los componentes de la reflexividad técnica donde el profesor se ocupa de la búsqueda de medios para el logro de un fin no siempre suficientemente examinado.

En desarrollo de este tipo de reflexiones acerca del pensamiento del profesor, en el lenguaje de Shön (citado por Santos Rego, 1992) en dos focos de interés:

La reflexión sobre la acción, esto es, reflexión sobre la práctica, una vez terminada una secuencia de esta, y sobre las propias acciones y pensamientos; y reflexión en la acción, o

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

reflexión sobre los fenómenos y los modos espontáneos que tiene uno de actuar en medio de la acción. Se vincula al ejercicio de destrezas interactivas e interpretativas en el análisis y solución de problemas complejos y ambiguos. (p. 96).

Cabe agregar ahora, que en desarrollo de la investigación sobre el pensamiento del profesor se identifican dos enfoques: el enfoque cognitivo y el enfoque alternativo. Desde la psicología cognitiva la línea de pensamiento del profesor se dirige a la explicación de la conducta a entidades mentales, a estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental que permitan la comprensión de las acciones de enseñanza. Particularmente el enfoque cognitivo opera sobre tres categorías básicas para comprender los procesos mentales de los docentes: durante la planeación, en la enseñanza interactiva y las creencias y teorías del profesor.

Como se anotó, los procesos de pensamiento del profesor se encuentran organizados alrededor de tres categorías: planificación, interacción, teorías y creencias. Esta tendencia a establecer distinción entre el pensamiento en la planificación y pensamiento en o sobre la interacción responde a la creencia según la cual los pensamientos del profesor cuando interactúa en el aula son diferentes a los pensamientos cuando está fuera de ella. A partir de esta distinción se afirma que el tipo de pensamiento durante la interacción es diferente que el que les ocupa cuando no están interactuando con los estudiantes, pero no se establecen diferencias entre el pensamiento preactivo y el pensamiento postactivo que se incluyen en la planificación del docente.

La otra categoría en el ámbito del pensamiento docente la conforman las creencias de enseñanza, para lograr su comprensión, ellas se definen como el conjunto de esquemas de soporte acerca de la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, con base en los cuales los docentes toman decisiones respecto de su quehacer. Vale la pena aclarar que también se ubican aquí las teorías asociadas a la acción, ellas están conformadas por los conocimientos prácticos, conocimientos profesionales y el pensamiento reflexivo. Al respecto, dice Alvarez (2012):

En el ámbito contemporáneo de reformas, transformaciones en las prácticas pedagógicas y reconocimiento de los estilos de enseñanza y aprendizaje, el trabajo sobre el pensamiento del profesor – sus concepciones y creencias -se considera una de

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

las líneas de investigación más importantes, dado que es un aspecto que puede contribuir, inicialmente, a reflexionar sobre la práctica pedagógica y, en consecuencia, a transformarla. (p. 15).

Otra posición se presenta en el enfoque alternativo, que no parte de la concepción de la enseñanza como actividad eficaz, sino de una posición en la que se entiende que la enseñanza no puede ser aislada de la intencionalidad del profesor, ni de la cultura que lo constituye. Con ello se entiende la relación cíclica entre pensamiento y acción, mediante la cual los profesores generan teoría a partir de la reflexión acumulativa sobre su práctica. A ello Shulman (1986) agrega una concepción de la enseñanza desde el modelo del razonamiento pedagógico y acción que otorga a la acción de los profesores una estructura con sentido propio. Así mismo en este enfoque se reconoce la existencia de un sentido tácito en la acción del docente, que no se expresa a través de conductas fácilmente observables.

En el enfoque alternativo, el énfasis no está en las formas de pensar del docente, sino en el desarrollo de la reflexión y la comprensión acerca del sentido que cobran sus propias prácticas pedagógicas. Por lo anterior Andrés Perafán (2002) afirma que el objeto de estudio de este enfoque son los contenidos de conciencia del docente y la concepción que el profesor tiene de su práctica profesional, es decir la autocomprensión de la práctica de los docentes.

Si se echa un vistazo sobre el enfoque alternativo, son dos los campos que definen sus intereses: por un lado está el conocimiento del profesor, es decir lo que ellos piensan y por otro sus epistemologías, o sea por qué piensan de esa manera.

Como se desprende de la comprensión de las teorías de pensamiento del profesor, Leonor Prieto (2007), considera que:

La calidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje y, con ella, la calidad profesional de los docentes, constituye uno de los principales centros de interés de la investigación educativa actual. En este sentido, las instituciones de enseñanza universitaria se preocupan más por las características que hacen de la docencia una actividad eficaz y capaz de influir positivamente en los resultados de aprendizaje de los alumnos, así como de los procesos de pensamiento de los profesores y el modo en el que sus creencias y

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

concepciones pedagógicas pueden determinar, en parte, su acción didáctica y el aprendizaje de los estudiantes en aspectos muy diversos. (p. 22).

Por lo anterior, las investigaciones sobre pensamiento del profesor actualmente se abordan desde una línea de investigación considerada más amplia que se refiere al conocimiento de los profesores. Es importante recordar que ello obedece a que en sus orígenes tuvo una fuerte influencia psicológica, sin embargo con los aportes recibidos desde las ciencias sociales y las perspectivas de investigación cualitativa, los problemas de estudio se ampliaron para incluir también preguntas referidas al qué piensan, cómo piensan y conocen los profesores.

Así las cosas, Clark y Peterson (1990), exponen los argumentos que justifican la existencia de la línea de investigación:

Resulta evidente que, en gran medida, lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan. Por otra parte, toda innovación en el contexto, las prácticas y la tecnología de la enseñanza estará forzosamente influida por la mentalidad y las motivaciones de los docentes. En la medida en que es irreflexiva, la conducta observada en el docente o planeada por el no utiliza los atributos más singulares del enseñante humano. En tal caso, se vuelve mecánica y bien podría llevarse a cabo mediante una máquina. No obstante, si la enseñanza ha de ser impartida – y según todos los indicios, lo seguirá siendo – por docentes humanos, la cuestión de las relaciones entre el pensamiento y la acción se vuelve decisiva. (p. 445).

Se desprende de lo anterior, la necesidad de superar la hegemonía de la racionalidad técnica para la profesión docente, pasando en cambio a concentrarse en el pensamiento y la acción docente, a partir de un paradigma que permita integrar las competencias prácticas, para aportar desde la teoría pedagógica un mayor impacto en los procesos de transformación en la educación. Por ello, los estudios del pensamiento del profesor, hoy en día se conocen como aprender a enseñar.

Desde entonces, los estudios acerca del pensamiento del profesor son mayoritariamente descriptivos de los contenidos de los distintos tipos de pensamiento. Clark y Yinger distinguen además los tipos de investigación etnográfica y cognitiva. La investigación

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
etnográfica corresponde a los enfoques alternativos y se apoya en las hipótesis del comportamiento humano (ecológico naturalista que entiende el comportamiento condicionado por el medio y la hipótesis fenomenológico cualitativa que considera que para comprender el comportamiento humano se debe comprender el marco de interpretación de los pensamientos, sentimientos y acciones).

Ahora bien, para llegar a la complejidad del pensamiento docente se emplean variedad de estrategias metodológicas que recurren a la observación directa o a través de las manifestaciones verbales o a través de cuestionarios sobre su propia enseñanza, se privilegia la investigación que recurre a la indagación por narrativas y se deja de lado las metodologías conductistas heredadas del positivismo lógico. Esto ocurre por cuanto, los procesos de pensamiento de los docentes se encuentran en dominios no observables, mientras la dimensión objetiva es ofrecida por sus acciones o conductas, por lo tanto el dominio de la acción puede medirse con mayor facilidad a través de investigaciones empíricas.

Recuérdese que en materia del pensamiento del profesor, el recorrido histórico de la investigación evidencia dos tendencias paradigmáticas: de un lado la perspectiva del proceso-producto, también llamada modelo de la eficacia de la enseñanza, desde donde el pensamiento de los docentes se estudia por sus efectos en la conducta y el rendimiento de los alumnos y la otra es justamente la perspectiva cualitativa que hace hincapié en la reflexión y el estudio fenomenológico del pensamiento y conocimiento de los maestros.

Ratificación de lo dicho respecto a la perspectiva cualitativa que se utiliza para llegar al conocimiento del pensamiento del profesor, la ofrecen Nidia Alvarez y Marisol Moreno (2002) cuando afirman:

La investigación del pensamiento del profesor se realiza bajo el llamado enfoque cualitativo, reflexivo o fenomenológico, que concibe al profesor y al estudiante como agentes activos. Por su carácter descriptivo, las investigaciones iniciales Jackson, Dahllof y Lundgren (citados por Clark y Peterson, 1990) no se adecuaban con facilidad a los paradigmas predominantes de investigación experimental, a pesar de los aportes de orden conceptual y de la identificación de algunas categorías mentales que utilizan los profesores para organizar y comprender sus experiencias profesionales. (p. 34).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Ya en materia procedimental, en los enfoques más recientes del profesor reflexivo e intuitivo las técnicas de investigación más utilizadas son de carácter cualitativo, se destacan por ejemplo: El pensamiento en voz alta, la estimulación del recuerdo, la observación, el diario, las técnicas narrativas, los autoinformes de los maestros e informes verbales que suelen ser muy cuestionados por fiabilidad y validez. Además, de los ya mencionados enfoques etnográficos y fenomenológicos propios de la racionalidad crítica.

En este orden de ideas, los autores Clark y Peterson también señalan como métodos para estudiar los procesos de pensamiento del profesor: el pensamiento en voz alta, la estimulación del recuerdo, el diario, técnica de la matriz del repertorio; complementados con entrevistas, observaciones de campo y relatos descriptivos de la tarea, el contexto y la conducta visible, recurriendo a la semiótica para poder trabajar lo no observable (concepciones), porque la semiótica permite ir de lo externo a lo interno, de la percepción a la representación.

A manera informativa, se presentan dos de las alternativas mencionadas: “El método de pensamiento en voz alta consiste en que un maestro verbalice todos sus pensamientos, mientras realiza tareas como la planificación de una lección o la evaluación de materiales curriculares” (Clarck, C.M y Peterson, P.L, 1990, p. 452). Como resulta natural, las verbalizaciones se guardan y se transcriben, luego son codificadas hasta lograr descripciones de contenido. Por su parte en la estimulación del recuerdo se invita al docente a escuchar la grabación de un episodio de la enseñanza para que la persona que lo contempla que recuerde e informe sobre sus pensamientos y decisiones en el momento en que ocurrió dicho acto.

2.2.2.3 Enfoques de estudio del pensamiento del profesor. Antes de iniciar con el desarrollo de las alternativas que se tejen al interior de la línea de investigación pensamiento del profesor, vale la pena recordar que el principal objetivo de la misma está centrado en la comprensión profesional y el perfeccionamiento de la práctica profesional de los maestros desde una postura crítica.

Como se aprecia, la línea de investigación pensamiento del profesor implica la adopción del rol de investigador por parte del docente, teniendo en cuenta que a partir del mismo, se logra el fortalecimiento de sus propios criterios y de esta manera alcanza el

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

perfeccionamiento de sus prácticas mediante la reflexión. Es importante agregar que ello es posible, siempre que el foco de atención sea el contenido de la enseñanza y no el proceso de la investigación. Se trata de una línea de investigación que resulta compleja, que incluye fundamentalmente la subjetividad dada su singularidad, por ello requiere de prácticas investigativas que faciliten la reflexión, sobre las concepciones, teorías implícitas, creencias y formas de interacción durante la práctica pedagógica.

En este orden de ideas, se presenta a continuación una reseña de algunas teorías desde las cuales se aborda la investigación del pensamiento del profesor, puesto que la misma, siempre está arraigada a un sistema de referencia teórico. Así lo confirma Casado (2010) cuando dice:

Todos los paradigmas de referencia están de acuerdo en un aspecto: los procesos cognoscitivos y los productos como la evaluación de la situación de las propias posibilidades de acción y de los resultados, o las expectativas basadas en las experiencias previas etc, determinan el curso y los resultados de la acción. (p. 43).

2.2.2.3.1 *Enfoque Conductista.* Un rastreo histórico realizado por Ortega y Perafán (2012), permite evidenciar que los primeros estudios acerca del pensamiento del profesor se remontan a la investigación sobre la enseñanza desde los modelos de investigación propios de las ciencias de la conducta, dedicados a los procesos perceptuales y cognitivos de los maestros. Dentro de dichos modelos están el conocido como proceso-producto dirigido al estudio de los efectos observables de las acciones de los profesores en el aprendizaje de los alumnos.

Basada en la relación proceso – producto, se dedica al estudio de la actividad docente con las capacidades y el rendimiento del estudiante, que buscan la identificación de modelos formales para la toma de decisiones en la enseñanza interactiva, por cuanto se toma al sujeto como universal y único que permanece al margen de la influencia significativa del contexto.

Metodológicamente las investigaciones desde el enfoque conductista, se apoyan en procedimientos analíticos de corte estadístico para establecer correlaciones en las variables asociadas a la conducta del profesor con los resultados del aprendizaje de los estudiantes, a fin de determinar las características del profesor ideal.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

2.2.2.3.2 **Enfoque cognitivo**. Los primeros estudios realizados desde este enfoque surgen como producto de la caída de los fundamentos teóricos de la psicología conductista, por cuanto **comenzaron a cambiar el eje de las explicaciones hacia los procesos mentales** que el conductismo había dejado de lado. Desde entonces la explicación de la conducta se centra en entidades mentales; así los investigadores en educación comienzan a tomarla como marco de referencia para la comprensión de la acción de enseñanza, aunque vale la pena decir que en sus inicios no se tenía en cuenta la relación entre el contenido del pensamiento y las acciones docentes.

Tal y como se observa, la idea central es que los seres humanos tenemos la capacidad para procesar información, por lo tanto ella se explica a partir de estados o procesos mentales y no por estímulos externos. Es decir que el sujeto es activo en la modificación de la realidad, por cuanto sus pensamientos median la acción sobre ella.

Shavelson y Stern (citados por Ortega y Perafán, 2012), sostienen que estos estudios se basan en dos presupuestos; a saber: primero, los profesores toman decisiones racionales adaptadas a un contexto complejo e incierto; segundo, los pensamientos, juicios y decisiones del profesor guían su comportamiento. (p. 4).

De ahí la importancia de adentrarse en el pensamiento y la planificación docente, así como en las categorías mentales que se asocian al contenido del pensamiento del profesor y por lo tanto repercuten directamente en sus conductas.

En este enfoque se agrupan los trabajos sobre las operaciones mentales de los profesores durante los diferentes momentos de la interacción pedagógica: pensamientos durante la planeación, pensamientos durante la enseñanza interactiva y creencias y teorías del profesor.

Pensamientos durante la planificación: abarca el estudio de los pensamientos de los docentes antes y después de la interacción con los estudiantes en el contexto del aula, partiendo por considerar como un proceso formal e informal que requiere de un alto componente de creatividad, de naturaleza flexible y que ocurre dentro de un contexto práctico e ideológico.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Con base en las teorías cognitivas se entiende la planificación de dos modos diferentes: como un conjunto de procesos psicológicos básicos que ayudan a representar el futuro y como la definición de lo que dicen los docentes que hacen cuando están planificando. Desde la mirada cognitiva, se reconoce los sentidos específicos que el docente atribuye a la planeación de acuerdo con los contextos particulares, potenciando la diferencia, más que la universalidad, como condición del proceso de democratización de la enseñanza.

Las explicaciones precedentes permiten comprender que la planificación abarca procesos mentales para el control y la coordinación de secuencias específicas, además de los contenidos implicados en las actividades cognitivas que realizan los maestros. Dentro de los procesos mentales, se destaca el análisis y descripción sobre objetos o contenidos que son independientes del proceso cognitivo, mientras las actividades reflexivas de la planificación, la actividad cognitiva se ejerce sobre sí misma.

Al respecto Perafán y Aduriz (2005) consideran que:

Si los investigadores del pensamiento del profesor en la planificación se dedican de manera exclusiva de los procesos cognitivos formales que ocurren – y que relata el profesor- cuando está planeando, es probable que no reconozcan los principios prácticos y, por ende, los sentidos implícitos que orientan dicha actividad. Una mirada alternativa tendrá que dar cuenta, por lo tanto, de los sentidos implícitos y de su relación con los contextos y los procesos metacognitivos en la planeación. (p. 22).

Pensamientos durante la interacción: aborda los pensamientos del docente en los momentos del procesamiento de la información y la toma de decisiones, es decir los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor mientras desarrolla su actividad docente, lo que significa el pensamiento del profesor cuando interactúa con los estudiantes y las decisiones que toma en ese momento. Así los procesos mentales correspondientes a la interacción comprenden la percepción, interpretación, capacidad de prever y reflexión sobre aspectos específicos de la enseñanza.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Los procesos mentales de los profesores durante la interacción en el aula, les llevan a la toma de decisiones en relación con cuatro categorías básicas, a saber: propósitos, contenidos, instrucción y estudiantes. A ello debe agregarse, a decir de los mismos Perafán, A y Aduriz, A (2005) “qué piensa y qué conocimiento mantiene acerca de ello y por qué lo piensa de esa manera y no de otra” (p. 24).

Es muy común que la tendencia desde este enfoque se dirija al estudio de los profesores eficaces en la interacción, es decir los profesores ideales que toman decisiones eficaces, sin reconocer las diferencias de contenido y de contexto.

Los estudios centrados en las creencias y teorías del profesor: La mayoría de veces se preguntan por las atribuciones que hace el docente acerca de las causas del rendimiento de los alumnos, pero no por el contenido mismo de las creencias, por cuanto los abordajes investigativos siguen de la mano de las perspectivas positivistas de investigación.

Se reconocen en cambio, otros estudios dirigidos a las teorías y creencias implícitas y explícitas que mediatizan la acción del maestro en la cotidianidad del aula, haciendo manifiestas las huellas del pensamiento docente. La orientación de estos estudios es hacia la comprensión e interpretación de la vida del aula no desde el conocimiento profesional adquirido en la formación universitaria, sino desde un conocimiento práctico que involucra la historia personal y profesional del docente. Perafán, A y Aduriz, A (2005) “Desde esta perspectiva se pone en juego, ya no la identificación y análisis de las causas de la actuación de profesores y estudiantes, sino el sentido particular y social atribuido por los propios actores a dicha actuación” (p. 25).

Como se mencionó, el enfoque cognitivo, parte de la consideración del pensamiento como facultad de ordenar las ideas, procesar conceptos que orientan la acción, por lo tanto se refiere a los procesos relacionados con la cognición y metacognición.

El pensamiento docente es un proceso mental que va más allá de la adquisición de conocimientos, esto implica acciones mentales como la construcción de ideas, juicios, opiniones, argumentaciones y valores que se producen en el cerebro porque se encuentran

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
instauradas en sus procesos mentales y se ponen en evidencia a través de las prácticas pedagógicas.

Bien pareciera por todo lo anterior, que bajo esta línea de investigación, los problemas de estudio que se plantean se orientan a la descripción y análisis de los procesos que tienen lugar en la mente del profesor antes, durante y después de la enseñanza. Partiendo de la idea del docente como sujeto racional, se pregunta: qué piensan los profesores, cuáles son sus creencias, cómo llegan a la toma de decisiones.

Dentro de este contexto, las investigaciones sobre el pensamiento del profesor se utilizan metodologías específicas que adentran en los procesos cognitivos, cobran sentido los autoinformes, el rastreo de proceso, la estimulación del recuerdo, que llevan al profesor a pensar en voz alta sus razonamientos acerca de qué enseñar, cómo hacerlo, entre otros.

Las contribuciones teóricas específicas de este enfoque se encuentran en las denominadas teorías de los constructos personales y la teoría cognitiva propiamente dicha.

2.2.2.3.3 *La teoría de los constructos personales.* Es estudiada desde diversos ámbitos de la psicología como la clínica, educativa, empresarial y las humanidades. Desde esta teoría se entiende al ser humano como activo constructor del conocimiento, de este modo se señala que las personas actúan de acuerdo a cómo construyen los estímulos, y no a los propios estímulos. Por lo tanto el conocimiento es siempre construido activamente por la persona y es ella quien le da sentido a la experiencia de acuerdo con su sistema de significados. Es de anotar que es una teoría que se inscribe en el constructivismo, pues destaca el esfuerzo del hombre por construir conceptualmente su mundo, teniendo en cuenta la experiencia, el contexto y la realidad sociocultural del sujeto.

Desde la propuesta de Kelly se interpreta la conducta desde el componente cognoscitivo por cuanto la interpretación de los acontecimientos que se perciben afecta la manera de comportarse respecto de dichas interpretaciones, es decir no se concentra en la realidad como cosa dada, sino en el sujeto que la juzga y los contenidos con que juzga.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Una misma realidad, origina constructos diferentes para cada persona, porque cada una abstrae un diferente significado. Polaino (2003) considera que:

La teoría de Kelly pone de manifiesto que la persona humana es un ser activo, cuya personalidad consiste ante todo, en organizar la realidad a través del encadenamiento de los juicios que sobre ella se hacen. Dichas categorías cognitivas, con las que juzgamos, manifiestan el modo en que somos y nos comportamos, cómo enjuiciamos la realidad y en qué medida predecimos y anticipamos el comportamiento ajeno. (p. 286).

En la teoría de los constructos personales el conocimiento se basa en una estructura de contextos bipolares, sobre los cuales las personas deben clarificar sus constructos para analizarlos, con base en lo dicho el principal postulado de Kelly afirma que la conducta presente de una persona está determinada por la manera en que anticipa los hechos futuros, por ello los constructos personales son similares a las hipótesis.

Aplicada al ámbito educativo, esta teoría, está centrada en los constructos que los profesores utilizan en su práctica profesional, partiendo del hecho que ellos están relacionados con las experiencias del pasado, presente y futuro, por lo tanto el punto de arranque son las teorías implícitas que salen a la luz mediante el uso de calificativos que se emplean para evaluar la práctica. Así se configuran marcos de referencia que son estables y los modos particulares de ser y actuar en el desempeño profesional docente.

Nos damos cuenta que las diferencias entre los docentes dependen de sus historias de vida personales, pero sobre todo del modo particular en que cada uno construye su mundo según sus propias categorías cognitivas. En otras palabras, la realidad del docente está relacionada con el significado que construye en el contexto de su vida, sus significados, conceptos y categorías.

Los docentes se distinguen unos de otros, por la manera en que construyen la realidad, a pesar de tener experiencias o procesos formativos similares, pueden ser radicalmente distintos, debido a los procesos psicológicos que subyacen y son responsables de sus constructos. Esto se explica, además, porque la conducta está sometida a un proceso dinámico

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
de cambio constante, el sujeto va modificando sus constructos de acuerdo con sus experiencias personales y biográficas.

Metodológicamente la teoría de los constructos personales aporta al estudio del pensamiento del profesor, la conocida rejilla de elicitación de tríadas y de clasificación de tarjetas, la cual pretende que los profesores lleguen a construir los constructos que son utilizados en su práctica profesional, teniendo como referente: los alumnos, el currículo y los procesos de enseñanza.

2.2.2.3.4 **Teoría cognitiva**. La teoría cognitiva ejerce influencia significativa en el desarrollo de la investigación del pensamiento de los profesores. Se **entiende al maestro como un activo procesador de su experiencia, por lo tanto su comportamiento se guía de acuerdo con sus pensamientos, juicios y decisiones.**

Es evidente entonces, que el conocimiento se estructura con base en redes semánticas y esquemas, que permiten unir información relacionada significativamente y construir estructuras amplias que se aplican a situaciones concretas. Tanto las redes semánticas como los esquemas ayudan a interpretar el mundo, desarrollando guiones de actuación que hacen posible enfrentarlo de manera eficiente.

Los sistemas cognitivos mencionados en el párrafo anterior, son integrados en el conocimiento práctico del profesor, llegando incluso a superar las propuestas hechas por los procesos formativos, por cuanto desde su preparación profesional se ha observado que los maestros ya traen esquemas cognitivos que fueron contruidos desde su experiencia como estudiantes.

Lo dicho hasta aquí acerca del enfoque y teoría cognitiva, es ampliado por Gimeno Sacristán y Pérez (1987) quienes agregan la influencia de las experiencias personales, la cultura y la conducta en la vida cotidiana.

2.2.2.3.5 **Teorías implícitas**. Las investigaciones inscritas en este modelo según Jimenez, Ana y Correa, Ana (2002) “tienen en común el supuesto de que el comportamiento cognitivo y otros tipos de comportamientos del profesor aparecen guiados y adquieren significación en

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
relación a un sistema de creencias, valores y principios mantenidos a nivel personal” (p. 527).

Así las investigaciones que se han realizado desde este modelo consideran las siete categorías de conocimiento establecidas por Shulman (citado por Jiménez, 2002), las cuales son: contenido de la materia, pedagogía en general, curriculum, contenido pedagógico, estudiantes, contexto educativo y fines de la educación; dichas categorías constituyen el denominado pensamiento práctico de los profesores.

Como se aprecia no se trata de ideas aisladas que los docentes tienen, es más bien, un conjunto organizado y coherente de conocimientos sobre el contexto en que se inscriben sus acciones. Tienen un carácter implícito porque algunas veces parecen permanecer al margen de la conciencia, sin embargo son determinantes de nuestra percepción sobre la realidad.

A decir de Marrero (citado por Jimenez y Correa, 2002), “las teorías implícitas del profesorado son teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa” (p. 529). Sin embargo las teorías implícitas no solo son construcciones personales, puesto que la cultura aporta contenidos y formas de adquisición del conocimiento y así se van configurando las experiencias del individuo. Por lo tanto las teorías implícitas reconocen las dimensiones individual y social en el pensamiento del profesor.

2.2.2.3.6 *Enfoque alternativo*. La decadencia o ruptura del enfoque cognitivo estuvo marcada por críticos como Gimeno y Pérez, quienes cuestionaron el desconocimiento de las bases antropológicas que fundamentan el pensamiento humano, dando paso con ello, al desarrollo del denominado enfoque alternativo, desde donde se deja de lado la concepción de la enseñanza como actividad eficaz, para pasar a una más compleja que incluye la intencionalidad del maestro y el ámbito cultural del que forma parte.

A diferencia de las investigaciones correspondientes al enfoque cognitivo, desde este enfoque se concede importancia a los diferentes contextos como mediaciones fundamentales en la constitución de la subjetividad. Como se desprende de lo anterior, en este enfoque se ubican los estudios que abarcan la relación analítica y crítica con base en principios de la teoría social.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Mirándolo así, el acumulado de conocimiento resultante de este enfoque permite ver que los profesores generan teoría a partir de su reflexión sobre la práctica, por ello las investigaciones no enfatizan en los modelos formales de pensamiento de los profesores, sino en el desarrollo de la reflexión y la comprensión. El objeto de estudio entonces son los contenidos de conciencia del docente, lo que es lo mismo, sus intencionalidades, creencias constitutivas de sentido, buscando la comprensión de su propia práctica.

Dentro de este enfoque se observan a la vez, dos tendencias: una orientada al conocimiento del profesor (lo que el profesor piensa) y la segunda a develar sus epistemologías (por qué piensa de esa manera).

Basados en una importante tradición de estudios y reflexiones generales sobre el conocimiento y la práctica profesional de los profesores, Porlán, Rivero y Pozo (citados por Ortega y Perafán, 2012) Sugieren que un nuevo conocimiento profesional del profesor o el conocimiento profesional deseable debe responder por lo menos a tres características: es un conocimiento práctico, es integrador y profesionalizado y es complejo. (p. 22).

Como caso típico de las investigaciones de enfoque alternativo se citan las asociadas a las epistemologías de los profesores, toda vez que se tiene en cuenta el planteamiento de Shulman respecto a que el profesor no solo debe saber, sino que además debe saber enseñar, por lo tanto los estudios van más allá del campo de la didáctica.

Uno de los principales soportes para los desarrollos de los enfoques alternativos en el estudio de los conocimientos y el pensamiento del profesor, se encuentra en las teorías de la complejidad, desde donde se postula la necesidad de integrar las diferentes formas de conocimiento: cotidiano y científico, dada el complejo conjunto de referentes de la comprensión que del conocimiento mantienen los profesores.

Además están los aportes que destacan la peculiaridad del ser humano como ser dotado de la capacidad de pensamiento, conciben al pensamiento como capacidad modelada por la interacción social, aspecto que marca la diferencia entre esta corriente de pensamiento y perspectivas de orden conductista, por cuanto se destaca el papel del ambiente sobre las conductas del individuo.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Para los interaccionistas simbólicos, la interacción es la causa del significado de las cosas, por lo tanto los significados no están en los procesos mentales, sino en la interacción y por consiguiente cada sujeto tiene distintas perspectivas para percibir e interpretar la realidad.

Aplicado al campo educativo, la práctica pedagógica se considera como una acción social que el maestro realiza, teniendo en cuenta la presencia de los otros, es decir tratando de medir su influencia sobre otros actores involucrados, por lo tanto la práctica pedagógica es un proceso de influencia mutua.

2.2.2.3.7 *Teoría de la complejidad.* Como se conoce la teoría de la complejidad propone la integración entre la teoría y la práctica educativa, basándose en diseños pedagógicos complejos que abarcan todos los aspectos de la educación. Además es una corriente de pensamiento propia de las epistemologías de la modernidad que en razón de la complejidad relativiza la concepción de la teoría educativa, pues en la educación inciden aspectos como la ideología, la cultura, las relaciones sociales, la economía y el componente psicológico de cada actor involucrado. Ahora los estudios sobre el pensamiento del profesor trascienden la dimensión estrictamente cognitiva.

A la luz de la complejidad, cada hombre tiene su propio referente de verdad, por ello no existe una verdad única e inmutable. Es así como el maestro debe desempeñar su función en un medio educativo de alta complejidad afrontando entre otros aspectos las particularidades de los estudiantes que tiene a su cargo, sus necesidades, ritmos de aprendizaje, problemas y a ello agregar las particularidades de contexto, es decir la familia, el medio. La teoría de la complejidad estudia sistemas dinámicos que no evolucionan de manera lineal y por lo tanto no se prestan para anticipar las conductas futuras a partir de patrones pasados.

En el plano metodológico esta teoría adhiere al pensamiento de las ciencias sociales a quienes les correspondió asumir una narrativa considerada no científica basada en la necesidad de la subjetividad para el abordaje de la racionalidad, abandonando la idea que el orden es el fruto de la certidumbre. Cobra sentido, entonces, el yo, pues cada uno es referente de sí mismo. Por lo tanto aporta un cambio de paradigma con relación al concepto de ciencia que se venía manejando en educación, así se entiende que son las relaciones los elementos generadores de complejidad.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

En relación con las teorías de la complejidad, ubicadas en la teoría de sistemas, Colom (2003), considera que:

En este sentido, la teoría de sistemas y con ella las teorías de la complejidad, aportan un primer intento para superar la posición analítica y ordenada de la ciencia con un enfoque y un discurso en el que la racionalidad no se encuentra ya en la objetividad, o externalidad que es el punto de vista del investigador al fundar – crear y fundamentar el conocimiento sino en la consideración subjetiva de la complejidad intrínseca del universo educativo. (p. 237).

Por ello genera rechazo entre los partidarios de la noción positivista de la ciencia hasta el punto de considerarla un conocimiento del profesor de carácter no científico por ser carente de teoría y cargado de subjetividad.

Las teorías de la complejidad se basan en un pensamiento práctico, que se crea en la particularidad y complejidad de la práctica misma, así para conocer la realidad educativa es preciso adentrarse en la profundidad de las aulas y el complejo mundo profesional de los profesores. Es necesario que los maestros reflexionen y construyan conocimiento en función de las situaciones particulares que enmarcan su actividad.

Así comprendida la teoría de la complejidad invita a los maestros a asumir un pensamiento reflexivo y crítico sobre las hegemonías implantadas, es decir es un pensamiento abierto a la complejidad, mediante la observación e investigación de sus propias prácticas con perspectiva de diversidad. Reconocidos estos planteamientos, desde el pensamiento de Morin el investigador también debe implicarse en el orden que pretende estudiar, de este modo, si se desea sintetizar los aportes de Morin respecto de la complejidad, podría decirse que se busca romper con el dualismo sujeto – objeto, pasar del pensamiento simplificador al compuesto y la ruptura con el orden determinista del campo físico.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

2.2.2.3.8 *El interaccionismo simbólico*. Desde el punto de vista psicológico, el interaccionismo tiene su origen en las teorías del rol, que a su vez parten del principio según el cual la interacción social se realiza a partir de la asunción de roles sociales; filosóficamente sus orígenes se remontan al pragmatismo, porque el interaccionismo simbólico considera que el pensamiento es una forma de interacción, por ende el pensamiento y la acción no están divididos y los conocimientos son verdaderos cuando sirven para orientar nuestra conducta.

Para el interaccionismo simbólico las acciones humanas tienen significado cuando son situadas en el contexto social en donde se ubican los individuos, esto significa que antes que la realidad individual, existe una realidad social que permite el aprendizaje de los significados y en ese espacio de construcción social cobra sentido la acción.

Entre las premisas fundamentales del interaccionismo simbólico están: La interacción de las personas sobre las cosas y sobre las otras personas depende de lo que ellas signifiquen para ellas, por lo tanto es el significado lo que determina la acción, los significados son el resultado de la interacción y la interacción genera y modifica los significados.

Aplicadas al ámbito educativo, estas premisas permiten comprender que los maestros en sus procesos pedagógicos se encuentran altamente influenciados por los significados que para ellos tienen los estudiantes y el contexto mismo de actuación, por lo tanto de ese conjunto de significados depende el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Es importante entonces, comprender que el proceso pedagógico no es unidireccional, por el contrario, se trata de un intercambio en donde existe un enriquecimiento mutuo y dinámico entre maestros y estudiantes que lleva a replantear, mediante el ejercicio de la reflexión, los sentidos y significados de la acción pedagógica.

El interaccionismo simbólico permite hacerse una idea del yo de los maestros, de sus significados y propósitos que, con frecuencia, las reformas pasan por alto o no tienen en cuenta (Nias 1989). Nos permite comprobar que las acciones de los maestros distan mucho de ser perfectas y que, de hecho, son respuestas racionales, estratégicas a los imperativos diarios y, a menudo, abrumadoras de los lugares de trabajo de los maestros. Hargreaves (citados por Martínez y Vásquez, 1995, p. 59).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Lo que significa que más allá de las evaluaciones externas de desempeño, es necesario involucrar y comprender las concepciones de los maestros respecto de sus propias prácticas pedagógicas y la calidad de las mismas en coherencia con su complejo de pensamientos.

Superando la visión conductista, en el interaccionismo se considera además que las respuestas de las personas a los estímulos son el resultado de los significados atribuidos a esos estímulos, por lo tanto, el comportamiento humano se encuentra mediado por el universo simbólico en el que viven las personas, no es una respuesta condicionada a los estímulos externos. La interacción con las otras personas nos permite aprender los significados que damos a los objetos del medio. La realidad social es una construcción humana y es el resultante de la interacción social. Los actos individuales del sujeto están involucrados en actos sociales más amplios, parten de un todo social.

De otro lado, el interaccionismo también ofrece aportes a la comprensión de la identidad, todas las personas tienen una idea de quienes son, porque en la interacción con los otros se va formando una imagen de ellas, las imágenes propias no se construyen de manera autónoma, más bien son el resultado de las concepciones que los otros tienen de las personas y que se expresan mediante la comunicación simbólica.

En el plano investigativo, desde el interaccionismo simbólico se considera que el ser humano tiene la capacidad de ser un objeto de conocimiento para sí mismo, porque tiene las capacidades de autoreflexividad y de transformación del medio en que vive. Por ello al investigador le corresponde establecer relación estrecha con su objeto de estudio a fin de conocer sus interacciones y no sólo sus manifestaciones visibles. Sumado a ello, debe tenerse en cuenta que el interaccionismo simbólico se desarrolla en el marco de una perspectiva naturalista, analizando la interacción desde dentro, profundizando en la realidad que se investiga.

El proceso de la interpretación tiene dos pasos, primero el actor selecciona las cosas que tienen significado, luego en un proceso de comunicación consigo mismo, la interpretación se convierte en cuestión de significados, por lo tanto no interesa conocer la parte objetiva,

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL material y evidente, lo que se trata es de conocer, mediante la acción comunicativa, el conjunto de interpretaciones que los sujetos sociales construyen.

En este sentido, se destaca la importancia de las culturas compartidas de enseñanza, las creencias y percepciones de los maestros que son comunes respecto de los temas que ellos manejan y que constituyen aportes al aprendizaje y al oficio de maestro. De ahí el imperativo por identificar las diferencias de interpretación que los maestros tienen sobre los fines de la educación. Como se aprecia, desde el interaccionismo se contribuye a aclarar por qué los maestros hacen lo que hacen, analizando sus realidades prácticas, en lugar de establecer ideales de la figura del maestro. Analiza cómo se transforma el pensamiento de las personas a través de los significados y el lenguaje de la interacción humana, otorgando significado a los contextos en que trabajan.

Aunque en el interaccionismo simbólico no se excluye el medio, ni las estructuras sociales, el énfasis está en mirar el mundo desde la posición del sujeto involucrando sus componentes emocionales, es decir permite comprender la subjetividad de los actores sociales en el juego de sus interacciones.

2.3 MARCO ETICO

Los presentes lineamientos, fueron tomados de la Resolución 008430 de 1993, sobre la regulación de las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, desde donde se propone lo siguiente:

ARTICULO 5. En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar. Por lo tanto esta investigación aplicó desde el consentimiento informado este artículo (Ver anexo F: Formato de consentimiento informado y ver Anexo digital 1: Ejemplos de consentimiento informado diligenciados), teniendo en cuenta fundamentalmente la voluntad de las personas a vincularse al desarrollo de la misma.

ARTICULO 6. La investigación que se realice en seres humanos se deberá desarrollar conforme a los siguientes criterios:

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

a. Deberá **prevaler la seguridad de los beneficiarios** y expresar claramente los riesgos (mínimos), los cuales no deben, en ningún momento, contradecir el artículo 11 de esta resolución. Frente a este aspecto, vale decir que **la investigación no expuso a los participantes a ningún tipo de riesgo frente a su integridad ni privacidad.**

b. Contará con el **Consentimiento Informado** y por escrito del sujeto de investigación o su representante legal con las excepciones dispuestas en la presente resolución. Aspectos que son justificados en el capítulo correspondiente a los lineamientos metodológicos y soportados debidamente en los apéndices respectivos. (Ver anexo F: Formato de consentimiento informado y ver Anexo digital 1: Ejemplos de consentimiento informado diligenciados)

De otro lado, conforme a la **Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de Octubre de 2005**, se retomaron los **principios** que aplican al momento de trabajar con sujetos

ARTÍCULO 3 – Dignidad humana y derechos humanos

1. Se habrán de respetar plenamente la dignidad humana, los derechos humanos y las libertades fundamentales. **Como se mencionó se trató de un ejercicio investigativo que partió de la voluntad de los invitados a participar y en ningún momento se atentó contra su libertad o derechos humanos.**
2. Los intereses y el bienestar de la persona deberían tener prioridad con respecto al interés exclusivo de la ciencia o la sociedad. En este sentido se debe considerar que **el tipo de investigación realizada, partió preferentemente de las narrativas de los sujetos, de acuerdo con las experiencias que ellos voluntariamente decidieron compartir.**

ARTÍCULO 4 – Autonomía y responsabilidad individual

Se habrá de respetar la autonomía de la persona en lo que se refiere a la facultad de adoptar decisiones, asumiendo la responsabilidad de éstas y respetando la autonomía de los demás. También en la aplicación de este artículo **se partió de la libertad de las personas de responder ante las preguntas que se hicieron de acuerdo con sus creencias y forma de pensar.**

ARTÍCULO 5 – Privacidad y confidencialidad

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

La privacidad de las personas interesadas y la confidencialidad de la información que les atañe deberían respetarse. En la mayor medida posible, esa información no debería utilizarse o revelarse para fines distintos de los que determinaron su acopio o para los que se obtuvo el consentimiento, de conformidad con el derecho internacional, en particular el relativo a los derechos humanos. En este caso se trabajó con una lista de informantes que será conocida por los evaluadores de la investigación, pero en el contenido de la investigación, únicamente se manejan unos códigos de identificación que no revelan la identidad de los participantes.

ARTÍCULO 10 – Igualdad, justicia y equidad

Se habrá de respetar la igualdad fundamental de todos los seres humanos en dignidad y derechos, de tal modo que sean tratados con justicia y equidad. Aunque era conocido que algunos de los participantes contaban con mayor experiencia y trayectoria académica, no se hizo ningún tipo de distinción, pues los instrumentos de recolección de información que se aplicaron, fueron los mismos para todas las personas.

ARTÍCULO 11 – No discriminación y no estigmatización

Ningún individuo o grupo debería ser sometido por ningún motivo, en violación de la dignidad humana, los derechos humanos y las libertades fundamentales, a discriminación o estigmatización alguna. Con base en el artículo precedente, es natural que la investigación no incurrió en ningún tipo de práctica que pudiese considerarse discriminatoria.

ARTÍCULO 12 – Respeto de la diversidad cultural y del pluralismo

Se debería tener debidamente en cuenta la importancia de la diversidad cultural y del pluralismo. No obstante, estas consideraciones no habrán de invocarse para atentar contra la dignidad humana, los derechos humanos y las libertades fundamentales o los principios enunciados en la presente Declaración, ni tampoco para limitar su alcance. La aplicación de este principio, se ve reflejada en la diversidad de participantes que se vincularon al estudio, pues se hizo contacto con los programas de Trabajo Social de todas las regiones y zonas geográficas de Colombia, garantizando que haya inclusión y diversidad.

ARTÍCULO 15 – Aprovechamiento compartido de los beneficios

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

1. Los beneficios resultantes de toda investigación científica y sus aplicaciones deberían compartirse con la sociedad en su conjunto y en el seno de la comunidad internacional, en particular con los países en desarrollo. Los beneficios que se deriven de la aplicación de este principio podrán revestir las siguientes formas: a) Asistencia especial y duradera a las personas y los grupos que hayan tomado parte en la actividad de investigación y reconocimiento de los mismos; b) acceso a los conocimientos científicos y tecnológicos; c) otras formas de beneficio compatibles con los principios enunciados en la presente Declaración. Para cumplir con lo señalado en el presente artículo, se espera que una vez culminado el lleno de los requisitos académicos de la Universidad Nacional de La Plata, se pueda generar un espacio de socialización de resultados ante el Conets que es la instancia que agrupa a los diferentes programas de Trabajo Social en el país. De igual manera hacer conocer los resultados a los directos participantes a fin de recibir su retroalimentación respecto a la experiencia investigativa.

2. Los beneficios no deberían constituir incentivos indebidos para participar en actividades de investigación. Por el contrario se espera que la divulgación de los resultados de la investigación contribuya a que los mismos ayuden en el mejoramiento permanente de las prácticas pedagógicas, a la luz de la reflexividad que el docente logre respecto de su quehacer.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
3. MARCO METODOLÓGICO. CÓMO SE HIZO EL ESTUDIO?

En este capítulo, se dan a conocer las decisiones metodológicas que guiaron el proceso de investigación desde la definición del objeto hasta la presentación del informe final. Para ello es importante además encuadrar al lector en la relación que se establece entre el tema de estudio y el soporte metodológico que se consideró más pertinente para su abordaje y desarrollo.

Parece importante traer a la memoria que en la exposición de los intereses investigativos, se hizo conocer que para el planteamiento del tema, se tuvieron en cuenta los focos de actuación en los que la investigadora se ha centrado en su trayectoria académica. En este sentido, está por un lado el Trabajo Social en función de la formación profesional escogida y por otro lado, la pasión por el ejercicio docente, mismo sobre el cual se ha desarrollado buena parte de la experiencia investigativa durante más de 20 años de trabajo universitario. A partir de dicho recorrido, fue surgiendo el gusto y admiración por la forma en que ciertos docentes asumían su reto profesional y académico, los aportes que hacen a partir de sus discursos, pero sobre todo el compromiso académico con que asumen la formación profesional de los futuros profesionales en Trabajo Social.

Fue así como la exposición de intereses investigativos, sumada a la recopilación investigativa y teórica que se realizó para el marco referencial, fue aportando para la concreción de la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las concepciones que otorgan sentido al desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas del profesorado universitario de Trabajo Social?

Entonces también se procedió a plantear el objetivo de investigación, teniendo en cuenta la naturaleza del objeto definido, en este caso las concepciones de los docentes que otorgan sentido al desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas del profesorado universitario de Trabajo Social, por lo tanto el núcleo fundamental se encuentra en las narrativas de los docentes sobre sus propias prácticas pedagógicas, para a través de ellas conocer la manera en que comprenden los conceptos asociados a su quehacer.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Con esto en mente, después de elegir el tema de investigación se realizó el rastreo bibliográfico de estudios similares, encontrando que para su abordaje se ha optado tanto por propuestas metodológicas cuantitativas como cualitativas e integradoras. Por lo tanto dicho rastreo fue importante para definir el proceso que a continuación se describe y además contribuyó a identificar que si bien se encuentra un importante número de investigaciones similares, muchas de ellas se destinaron a conocer la manera en que las concepciones orientan la práctica de los docentes en el momento de la enseñanza propiamente dicha, mientras por el lado de las prácticas pedagógicas el propósito fue determinar su calidad desde la perspectiva de los estudiantes para llegar a estructurar códigos de buenas prácticas que pudieran generalizarse. Sin embargo, en este caso la idea parte de llevar al docente a realizar un ejercicio reflexivo sobre aquellas prácticas pedagógicas que el mismo valora como significativas, teniendo como referente de las mismas, el marco de fundamentación de las concepciones que la investigación propone.

Antes de comenzar la descripción metodológica, vale recordar que desde los referentes teóricos el estudio se encuentra vinculado a la línea procesos de pensamiento del profesor, porque a su interior se desarrollan las investigaciones que buscan rescatar el pensamiento reflexivo sobre la docencia, partiendo del saber práctico o procedimental, que lleva a los docentes a realizar sus actividades concretas, o sea que según Shön se trata de un conocimiento en la acción.

Con base en el problema, suproblemas y objetivos de investigación, se presenta un estudio descriptivo que parte de las narrativas de los docentes para proceder a su comprensión de sentido mediante los aportes del enfoque interpretativo que además empleó como diseño el estudio de casos.

3.1 REFERENTE METODOLÓGICO

Como se desprende de lo dicho anteriormente, la intención de este estudio fue llevar a que los docentes, mediante su conversación reflexionen en lo que hacen de manera motivada, es decir a propósito de las preguntas que se compartieron. Por ende el estudio se enmarca en los postulados de la investigación cualitativa que busca profundizar en las dimensiones subjetivas de la realidad social, privilegiando la perspectiva de los propios sujetos

participantes del estudio, de tal manera que sean ellos quienes se conviertan en observadores válidos y legítimos de su propio actuar, en este caso de sus prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva, los sujetos son testigos, que cuentan sus vivencias, lo que conocen, lo que hacen, son testigos fieles de su realidad. Por lo tanto son seleccionados para participar del estudio, en función de su representatividad, por ser portadores fieles y legítimos de la información relacionada con el estudio.

En el marco de la investigación cualitativa, se observó cómo los objetivos de la investigación encontraban su ruta más apropiada, pues además de contribuir en su logro, llevaba a los sujetos participantes a convertirse en observadores de su acción, esto es que al tiempo que proporcionaron la información, generaron reflexiones sobre su acción, por ello se trata de un proceso de construcción de conocimiento desde el propio actor.

Otro aspecto que ubica la experiencia en el pensamiento cualitativo, tiene que ver con la flexibilidad del método, pues aunque el rigor es considerado muy importante, también es posible moverse con holgura por el camino seleccionado. Esto significa que para lograr mostrar un resultado coherente y organizado, el proceso se permitió pasar simultáneamente por las diferentes etapas, pues el diseño metodológico no fue una camisa de fuerza que obligaba a esperar que la fase previa se cumpliera, para seguir con la investigación. Ejemplo claro de ello, se observa en las etapas de recopilación de información y el análisis, pues se fueron realizando en paralelo, para lograr valorar el nivel de saturación logrado en los diferentes objetivos y así orientar las narrativas de los posteriores contactos.

También debe argumentarse que el desarrollo de la investigación hizo posible palpar muy de cerca el descentramiento de la figura del investigador, para pasar a un abandono consciente y explícito del protagonismo de los sujetos sociales, porque son ellos los definitivos portadores de la experiencia que se espera significar, por lo tanto desde los primeros contactos, ellos fueron concedores de la naturaleza del estudio y a ello se atribuye la calidad y cantidad de información que suministraron.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Conocidos los argumentos que llevaron a optar por la metodología de investigación cualitativa, a continuación se procede a encuadrar el diseño de la investigación, para más adelante proceder con la argumentación del tipo de investigación descriptivo e interpretativo.

3.1.1 Diseño de la investigación: Estudio de casos. Dentro de las alternativas cualitativas de investigación, existe una variedad de posibilidades para el diseño de un estudio, rescatando mediante las mismas, las voces de los actores o sujetos sociales.

Un estudio de casos espera abarcar la complejidad de un caso particular, pero no se trata de un único caso, sino del conjunto de situaciones que, por su complejidad, tienen que ver con el objeto de estudio, que para la situación que ocupa en esta investigación, se trata de las concepciones que otorgan sentido a las mejores prácticas pedagógicas del profesorado universitario de Trabajo Social.

Stake (2005) considera que “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). Siguiendo esta línea, el estudio que se presenta, forma parte de los diseños de investigación propios del paradigma cualitativo y de los enfoques interpretativos.

También es importante destacar que los diseños de estudio de casos, son de amplia aplicación en el campo educativo, en donde el interés de su uso a personas o programas, se ha concentrado en destacar casos por lo que tienen de único, así como por lo que tienen en común, con el fin de comprenderlos a partir de las propias historias que tienen para compartir.

El caso no tiene que ser una sola persona, como ocurre en la presente investigación, puede ser un grupo de personas que comparten una situación en particular que es específica y compleja a la vez. A esta forma de diseño, Stake (1998), lo denomina estudio colectivo de casos, en donde el interés radica en estudiar un fenómeno general, mediante el estudio intensivo de varios casos. Este tipo de selección, también se conoce como múltiple.

Sobre este tipo de diseño, los cuantitativistas manifiestan objeciones por su dificultad para establecer generalizaciones, pero en defensa de los mismos, se debe anteponer a la

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
generalización, el criterio de profundidad que ofrecen, porque el sentido real de los estudios de casos es la particularización, porque se busca que el caso se conozca bien, para comprender su esencia o sus formas de proceder.

De lo anterior se desprende la ubicación del estudio de casos en los enfoques interpretativos, además de ser el método principal de la investigación educativa. Elliot (2005) plantea que a partir del estudio de casos se puede elaborar teoría, tanto desde el punto de vista de la ciencia, como desde la práctica y que en esta última alternativa hay la posibilidad de desarrollar la comprensión de los conceptos de sentido común que orientan la práctica.

El argumento de Elliot, que relaciona el estudio de casos con la comprensión, fue retomado para aplicarlo a la presente investigación, pues en ella la pretensión siempre fue partir de las prácticas pedagógicas para lograr comprenderlas en profundidad y darle sentido aquello que tiene carácter de mejor no en términos de calidad externa, sino a las prácticas que resultan significativas para una docencia cada vez más reflexiva y por tanto cualificada.

Vale también retomar a Pérez (1994), cuando al hablar de las características del estudio de casos, destaca fundamentalmente el que sea particularista, que busca comprender una realidad particular, sin llegar a generalizaciones; es descriptivo porque da a conocer la composición y dinámicas de los fenómenos estudiados, con una orientación heurística porque trata de descubrir nuevos significados, ampliar las experiencias o profundizar lo que ya se sabe. También es importante caracterizar el estudio de casos en relación con su naturaleza inductiva, porque al pertenecer a las metodologías cualitativas, trabaja desde los datos que emergen de la realidad para agruparlos y construir sentido a la luz de la teoría.

3.1.2 Tipo de estudio Descriptivo interpretativo. En el marco de la investigación cualitativa y el diseño de estudio de casos, se especifica como tipo de investigación el descriptivo interpretativo, lo que significa que se orienta además de la caracterización del objeto de estudio, la búsqueda de relaciones o coherencia estructural del mismo, sin que ello implique llegar a la explicación.

En este caso se describen las concepciones y prácticas pedagógicas, tal como aparecen en los relatos o respuestas de los sujetos sociales participantes del estudio, agregando a ello una

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
mirada interpretativa, a partir de la cual, es básica la relación de la realidad con el contexto del que forma parte.

A fin de lograr los propósitos de la investigación descriptiva interpretativa, cobra relevancia la comunicación humana, pues no se trata de abordar situaciones o fenómenos observables a simple vista, por el contrario, **la investigación se concentra en aquello que forma parte de la subjetividad de las personas y a esta dimensión se llega mediante el diálogo de saberes, es decir un intercambio comunicativo que permita comprender el mundo del otro, respetando su esencia, valores, creencias, expresiones.**

El distanciamiento de la generalización que se plantea desde las perspectivas cualitativas e interpretativas, radica en la comprensión de lo diverso en la realidad social, pues no existe una única realidad, así cada persona otorga significados diversos a las situaciones a las que se enfrenta, lo que quiere decir que la realidad social se construye de acuerdo con los marcos de referencia que tienen los actores.

3.1.3 Categorías de análisis. Con el fin de orientar la descripción e interpretación de los casos vinculados a la investigación, se estructuró una matriz de categorización que inicialmente tuvo como punto de partida la práctica de la investigadora como docente y por ende la formación de base con que ella contaba. A partir de dicha experiencia y algunos soportes previos preliminares, retomados de la construcción del estado del arte y del marco teórico, los objetivos específicos se descompusieron en subcategorías. Con base en las subcategorías se diseñaron los formatos de recolección de información (Ver anexos B Cuestionario de preguntas abiertas y anexo C: Formato de prueba semántica) y una vez finalizó la misma, así como el proceso analítico, se identificaron las categorías inductivas que emergieron de la realidad, pero se organizaron en conexión con los objetivos específicos. Este proceso de naturaleza deductiva e inductiva da cuenta del rigor con que se procedió en la investigación y fue un norte fundamental para la construcción de sentido de los hallazgos finales.

*Tabla 1: **Matriz de Categorización***

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Objetivo	Categoría	Subcategoría	Categorías inductivas
Identificar las concepciones sobre aprendizaje, formación enseñanza y evaluación que orientan las mejores prácticas pedagógicas del profesorado de trabajo social	Concepciones sobre	Aprendizaje en General (56)	Formas de entender el aprendizaje FORMAP (18)
			Propósitos del aprendizaje PROPAP (14)
			Condiciones para el aprendizaje CONDAP(8)
			Factores que intervienen FactAp (3)
			Cómo fomentarlo FomenAp (13)
		Formación en Trabajo social (30)	Propósitos formación universitaria PFU (7)
			Formación profesional específica FPE (12)
			Perfil del estudiante PE (11)
		Mejores Prácticas pedagógicas (49)	Concepto ConPP (6)
			Objetivos de las prácticas pedagógicas OPP (13)
			Fundamentos de las prácticas pedagógicas FPP (5)
			Características de las prácticas pedagógicas CPP (5)
			Procesos de las prácticas pedagógicas PPP (20)
		Enseñanza en General (58)	Escuelas o modelos pedagógicos EMP(25)
			Autores AUT(2)
			Teorías socio críticas

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			TSC (27)
			Directrices institucionales DINST(4)
		Enseñanza en Trabajo Social (43)	Formas de entenderla ForEnse (17)
			Condiciones de la enseñanza ConEns (13)
			Propósitos de la enseñanza PropEns (13)
		Evaluación (53)	Concepto general ConEva(23)
			Los protagonistas ProfEv(3)
			Aspectos evaluables AspeEva (5)
			Formas de evaluación FormEv (4)
			Características CarEv (11)
			Finalidad FinEv(7)
		Explorar las estrategias de enseñanza, aprendizaje que el profesorado de trabajo social emplea para el desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas	Estrategias de enseñanza aprendizaje
Definición Práctica			
Utilidad de las estrategias UTIEST (13)	Para el docente		
	Para el estudiante		
	Fortalecer análisis		
Condiciones para definir las estrategias CONEST (25)	Directrices institucionales		
	Directrices de programa		
	Directrices de curso		
	Experiencias docentes		
Tipos de estrategias TIPEST (41)	Enseñanza		
	Enseñanza/aprendizaje		
	Experiencias de los docentes		
Aspectos del contexto que determinan las estrategias (65)	Concepto de contexto		
	Tipos de contextos		
	Factores intervinientes		
	Medios y recursos del contexto		
	Formas de relacionar el contexto		

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Explorar los aspectos que el profesorado de Trabajo Social tiene en cuenta para la preparación y desarrollo de sus clases	Aspectos que se tienen en cuenta para la preparación y desarrollo de clases	Preparación de clases (70)	Concepto CONPLA (10)
			Actividades para la planeación ACPLA (22)
			Preparación centrada en las personas PREPER(5)
			Selección de estrategias SELEST (5)
			Planeación centrada en el método PLAMET (12)
			Contenidos de la planeación CONPLA (14)
			Experiencias de planeación EXPPLA (2)
		Desarrollo de clases (99)	Concepto CONDES (7)
			Objetivos de la interacción OBJDES (7)
			Estrategias empleadas ESTDES (15)
			Lugares de desarrollo LUGDES(6)
			Experiencias de trabajo EXPDES (10)
			Participación PARDES (31)
			Condiciones de desarrollo CONDES (14)
		Valores que se promueven VALDES (9)	
		Interacciones pedagógicas reconocidas (60)	Dominio académico DOMACA (5)
			Relaciones interpersonales RELINT (17)
			Manejo de estrategias MANEST(11)
			Articulación con el contexto ARTCON (8)
			Producción académica PROACA (8)
			Experiencias particulares EXPART (11)

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Describir los aportes que las mejores prácticas pedagógicas hacen a la profesión, al ámbito académico y a la sociedad	Aportes	Al ámbito académico (82)	Docencia universitaria DOCUNI (16)
			Publicaciones PUBACA (34)
			Investigaciones INVACA(19)
			Funciones administrativas FUNADM (13)
		Sociales (50)	Participación gremial y en eventos PARGRE (16)
			Compromiso profesional COMPRO(2)
			Ejercicio profesional EJEPRO(32)
		Pedagógicos (32)	Reconocimientos académicos RECAC (12)
			Abordaje didáctico ABODID (20)
Registrar las dificultades y limitaciones que en el desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas encontró el profesorado de Trabajo Social	Dificultades y limitaciones	Actitudes ante la docencia ACTDOC (14)	Actitudes Docentes AD (5)
			Actitudes Institucionales AI (9)
		Dificultades administrativas DIFADM (29)	Con instituciones DAI (6)
			Con docentes DAD (8)
			Mercantilización de la educación DAME(15)
		Condiciones de los estudiantes CONEST(29)	Socioeconómicas CESE (4)
			Académicas CEA(16)
			Personales CEP(9)
		Presiones políticas PREPOL (21)	Recursos de apoyo a la práctica pedagógica PPRA(8)
			Política despersonalizadora PPD(13)

Fuente: La presente investigación 2015

3.1.4 Unidad de análisis. Como se conoce en la investigación cualitativa, el muestreo también busca la representatividad, pero no en el sentido estadístico convencional, de los procesos cuantitativos. Por ello los sujetos participantes se seleccionaron por su representatividad en el colectivo profesional y docente del Trabajo Social colombiano.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
Con base en lo planteado por Canales (2006)

Cada individuo es un nodo de relaciones que se constituye como perspectiva compleja y al mismo tiempo parcial (no es solo un individuo: es varios individuos a la vez, pero tampoco es completo, pues su perspectiva tiene también la de los otros). (p. 23).

Por lo anterior los sujetos participantes dieron a conocer, mediante sus narrativas escritas o verbales, la expresión de su subjetividad que se concreta en sus prácticas cotidianas.

Según Canales (2006) “La representatividad cualitativa opera por el principio de la redundancia o la saturación, entendiendo por ello el agotamiento de la información o efectos de sentido no conocidos previamente” (p. 23). Esto significa que la recolección de información se hace, contemplando que la misma es finita y la nueva información que se recaba no agrega más perspectivas, comienza a volverse repetitiva.

Entonces, la unidad de trabajo cualitativa se seleccionó respondiendo a la posibilidad de reconstruir sentidos sobre el objeto que se estudia, para proceder al análisis de sus discursos, decodificando las significaciones que ellos otorgan a sus prácticas, una vez lograda la saturación, es decir cuando se consideró que el objeto se había agotado en sus descriptores.

La importancia de los sujetos seleccionados, radicó en el conocimiento profundo que ellos tienen de su mundo social, en este caso de sus propias prácticas pedagógicas y las concepciones que les otorgan sentido. Por ello, con los instrumentos seleccionados (Cuestionario de preguntas abiertas y prueba semántica), se motivó su habilidad para narrar sus propias acciones y para compartir su visión de mundo.

Con base en lo dicho, a continuación se explican algunas de las consideraciones que se tuvieron en cuenta para llegar a la concreción de los sujetos participantes:

Máxima variación: se refiere a la búsqueda de variación extrema de información, entre grupos de unidades de análisis que tuvieran entre sí una distribución de características, por ejemplo, en este caso se optó por seleccionar profesores que vivieran en distintas ciudades del país.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Bola de nieve: además de contar con una selección de sujetos participantes, se optó por solicitar a los primeros participantes, que sugirieran otras personas que cumplieran con los criterios que se habían trazado, teniendo en cuenta que ellos eran conocedores de los rasgos de otros posibles participantes que los convirtieran en fuentes pertinentes de información.

Caso ideal o emblemático: se buscaron sujetos con amplia trayectoria tanto en la docencia como en labores administrativas, cumpliendo con el requisito de ser ejemplos paradigmáticos en relación con la temática estudiada, agregando a ello el desempeño como pares académicos del CNA o ante Colciencias.

Con todo lo anterior, resta por decir que los docentes universitarios fueron seleccionados mediante sondeos a los directores de programa, quienes brindaron información sobre los profesores mejor evaluados en cada unidad académica. Los pares académicos y directores de programa se seleccionaron de bases de datos (Colciencias, CNA y Conets) buscando que haya cobertura del 100% de personas que cumplieran con los criterios demarcados. Finalmente se trabajó con 19 personas, quienes se han desempeñado como pares académicos, son directores de programa o fueron elegidos por sus jefes como los docentes mejor evaluados de sus unidades académicas.

La selección de participantes resultó acertada teniendo en cuenta que todos demostraron amplia experiencia en la docencia del Trabajo Social y buena disponibilidad para suministrar la información sobre todo en los cuestionarios de preguntas abiertas, pues para las pruebas semánticas se contó con la participación de 12 de las 19 personas, dado que la información comenzó a repetirse y por ende se consideró saturada.

Entre las limitaciones del trabajo de campo, podría citarse el amplio volumen de información, por cuanto hubo casos en que las respuestas fueron extensas y si se tiene en cuenta que se trata de una investigación cualitativa, esta situación representó mayor complejidad para manejar demasiada información, por la forma en que se organiza, analiza y procesa la misma.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

3.1.5 Criterios de calidad. A fin de garantizar la calidad de la investigación, se trabajó bajo criterios orientadores tales como la credibilidad, transferenciabilidad y confirmabilidad (Guba y Lincoln 1985).

El criterio de credibilidad parte del reconocimiento de los niveles previos de avance en la investigación sobre el tema de estudio, lo que en el marco de la investigación cualitativa equivale a pensar que no se va a llegar a la verdad absoluta, sino que se va a adentrar en la comprensión de las situaciones especiales que viven los sujetos sociales, teniendo en cuenta que ellos están fuertemente involucrados en el conocimiento del tema que moviliza los intereses del investigador. Lo que significa que desde la selección de los participantes, se tuvo en cuenta que sean personas que manejen con amplitud la información que se requería para llevar a cabo la investigación.

A lo anterior hay que agregar que la credibilidad se logra al reconocer que los resultados del estudio son reales y verdaderos por parte de los participantes del mismo. Con el fin de garantizar esto, es importante recordar que se hizo firmar a los participantes el consentimiento informado, asumiendo con ellos el compromiso de transferir los resultados una vez el proceso de la investigación y los requisitos académicos hayan finalizado.

Con base en lo anterior la información que suministraron es creíble, porque cuenta con el suficiente apoyo para considerarse aceptable y verosímil, en este sentido para Guba y Lincoln (1985) el acento está puesto en la transparencia en las interpretaciones que construye el investigador al procesar la información, esto significa que se puede seguir el proceso y las reflexiones construidas por quien realizó la investigación.

A su vez la trasferibilidad tiene cierto nivel de similitud con la aplicabilidad, refiriéndose a la posibilidad de aplicarse en situaciones similares, con el fin de analizar qué tanto se aplican los resultados en un contexto diferente de estudio. O sea que en caso de trabajar con criterios de investigación como los que en este informe se plantean y en circunstancias similares a las del contexto de estudio, con la inclusión de las categorías que se trabajó y el arsenal metodológico de referencia, sería viable que se puedan aplicar los resultados encontrados.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

La confirmabilidad hace referencia a la fiabilidad externa, de forma que el análisis de los datos aportados se puedan trasladar y ajustar a otros contextos. Con relación a este criterio, el investigador debe mostrar neutralidad en la interpretación o análisis de la información, con el fin de trazar un camino susceptible de ser seguido por nuevos investigadores, con la posibilidad de llegar a resultados similares. Por ello se integra como parte del informe de investigación, la ruta metodológica en donde se describe exhaustivamente los procesos seguidos y los recursos de apoyo para llevar a cabo los mismos. “Esta estrategia permite que otro investigador examine los datos y pueda llegar a conclusiones iguales o similares a las del investigador original siempre y cuando tengan perspectivas similares” (Castillo, Edelmira y Vásquez, Martha Lucía, 2003, p. 167).

3.2 RUTA METODOLÓGICA

Con base en la anterior fundamentación, a continuación se describe el proceso de investigación que se siguió, contemplando tres fases fundamentales desde el origen de los intereses investigativos hasta la presentación del informe final. Cada uno de las fases, está compuesta a su vez, por unos pasos particulares que se describen a fin de orientar al lector respecto al cómo se hizo el estudio.

3.2.1 Etapa de planificación. Selección e identificación del objeto de estudio: Con este nombre se identifican los pasos preliminares de la investigación, es decir cuando la idea comenzaba su proceso de gestación. Así se remonta a los momentos iniciales, es decir cuando se desarrolló la propuesta de investigación, a partir de los intereses investigativos, un estado del arte que tras la búsqueda de investigaciones de similar naturaleza, permitió elaborar una justificación y la concreción tanto de la pregunta de investigación, como de los objetivos de la misma.

Preparación del trabajo de campo: Los pasos mencionados ayudaron a vislumbrar lo que sería el trabajo de campo, por ende se construyó la matriz de categorización, incluyendo en ella, los objetivos específicos, categorías y subcategorías. Una vez focalizados los puntos específicos de interacción con los sujetos sociales, se procedió a diseñar los formatos de recolección de información: Cuestionario de preguntas abiertas y prueba semántica. (Ver anexos B: Cuestionario de preguntas abiertas y Anexo C: Formato de prueba semántica).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Pero antes de proceder con la aplicación de los formatos a los sujetos sociales, se optó por realizar el **juicio de expertos y la aplicación previa a sujetos que tuvieran características similares a la unidad de estudio.** (Ver anexo D; Informe de juicio de expertos).

3.2.2 Etapa de Recolección de información. Una vez se logró el criterio de calidad de credibilidad, y los formatos fueron corregidos y revisados por el asesor de la investigación Dr. Oscar Valverde Riascos, se procedió a la **ubicación de la Unidad de análisis que cumpliera los requisitos antes señalados, en total se localizaron 19 profesores de diferentes programas académicos,** buscando la participación de diversas unidades académicas de Trabajo Social en el país, a ellos se les aplicó el cuestionario de preguntas abiertas, mientras la prueba semántica fue resuelta por 12 personas, hasta cumplir con la saturación de la información. (Ver anexo E: Listado de participantes).

Fueron dos las formas en que se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos de recolección de información, una fue utilizando la vía del correo electrónico: se remitió un correo a los participantes, y en él, se adjuntaron los formatos y el consentimiento informado respectivo. (Ver anexos F: Formato de consentimiento informado y Anexo Digital 1: Ejemplos de consentimiento informado diligenciado). La otra posibilidad que se generó, fue **mediante conversación telefónica que los participantes aceptaron se registre mediante grabación de voz, para luego proceder a su transcripción.** (Ver anexo Digital 2: Cuestionarios de preguntas abiertas diligenciados y Anexo digital 3: Pruebas semánticas diligenciadas)

3.2.3 Etapa de Análisis de la información. En la medida en que los participantes enviaron los formatos diligenciados, **se procedió a su revisión para verificar que se hayan emitido la mayoría de las respuestas a las preguntas contenidas** y en el caso de las grabaciones, se transcribieron en los respectivos formatos, guardando un archivo para cada uno de los participantes y para cada uno de los instrumentos.

El siguiente paso, consistió en construir una matriz para vaciado y organización de la información, denominada Codificación Abierta, dicho cuadro contenía en la parte superior la categoría, subcategoría y pregunta o preguntas orientadoras de la organización. Posteriormente se dividió en las columnas:

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Resumen breve/aspectos claves/cuestionario de preguntas abiertas: Aquí se transcribieron textualmente todas las respuestas emitidas por los sujetos sociales, conservando el orden de cada uno de ellos, con los códigos que se les asignó con sus iniciales y un número consecutivo.

Códigos cuestionario preguntas abiertas: En esta columna, la investigadora comenzó su proceso interpretativo, por cuanto frente a las respuestas emitidas por los participantes, comenzó a generar unos códigos que a manera de título, indicaban el aspecto o tópico del que estaban hablando, estableciendo a la vez la respectiva relación con la categoría.

Recurrencia: En esta columna se procedió a realizar una revisión de la ocurrencia de significados del código que se repitió a lo largo de las respuestas de todos los participantes ante la misma pregunta. Esto sirvió de base para comenzar a vislumbrar las categorías emergentes de la realidad de los profesores.

Las tres columnas siguientes son una réplica de las que se acaban de describir, pero en esta ocasión, referidas a las respuestas del mismo actor frente a los criterios contenidos en la prueba semántica, vale decir que no siempre se pudieron diligenciar, porque sobre algunas preguntas no existían aspectos similares en los dos formatos.

Homologación de códigos: en este punto, se procedió a registrar los códigos provenientes de los dos instrumentos aplicados, teniendo en cuenta la recurrencia de los mismos, para los casos en que eran coincidentes y conservando los códigos que solo se presentaban en uno de los dos. Específicamente los códigos resultantes de la homologación, fueron los que se convirtieron en las categorías inductivas.

Tabla 2: Matriz de Codificación abierta

Categoría Subcategoría Preguntas:						
Resumen breve/aspectos claves/cuestionario de preguntas abiertas	Códigos cuestionario preguntas abiertas	Recurrencia	Resumen breve/aspectos claves/prueba semántica	Códigos prueba semántica	Recurrencia	Homologación de códigos (categorías inductivas)

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

--	--	--	--	--	--	--

Tomado de Valverde (2013). Cuaderno de docentes de desarrollo de proyectos. Obra Gris. Maestría en Pedagogía. Pasto.

Cuando ya se procesó la información de todas las categorías, subcategorías y preguntas de la investigación, se optó por construir una tabla resumen en donde se visualizaran de manera resumida las categorías deductivas e inductivas resultantes de todo el procesamiento de la información de manera relacionada, lo que significa que el orden de la información ya no es el de los instrumentos, ni el de los participantes, sino el de los objetivos y categorías.

Como se aprecia en la lista de categorías homologadas (Ver anexo G: Lista de categorías homologadas), se conserva la información respecto a las categorías, subcategorías y preguntas en la parte superior de la tabla, y en la parte inferior las columnas de códigos tanto provenientes del cuestionario de preguntas abiertas como de la prueba semántica, las recurrencias de los mismos y la homologación de códigos en donde aparece el respectivo listado de códigos unificados con una sigla que los va a identificar y entre paréntesis la sumatoria de las recurrencias.

Tabla 3: *Lista de categorías homologadas*

Categoría:				
Subcategoría:				
Preguntas				
Códigos cuestionario de preguntas abiertas	Recurrencia	Códigos prueba semántica	Recurrencia	Homologación de códigos (categorías inductivas)

Tomado de Valverde (2013). Cuaderno de docentes de desarrollo de proyectos. Obra Gris. Maestría en Pedagogía. Pasto.

Hubo un ejercicio que resultó interesante para sintetizar de manera visible la información organizada hasta el momento, consistió en construir unos gráficos de la misma, mediante el programa cmaps tools, así se ve la relación entre categoría deductiva, categorías inductivas y

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
 la información suministrada por los profesores (Ver anexo H: codificación axial de cada categoría).

El paso siguiente comenzó a vincular el análisis con la interpretación y fue una primera base para la escritura del documento final. En esta matriz denominada análisis inferencial se retoman las categorías, subcategorías y preguntas asociadas a las mismas, aclarando que ellas guardan una naturaleza más deductiva porque su origen viene de los objetivos de la investigación. En el siguiente nivel de organización, se comienza importando los códigos homologados construidos en la codificación abierta, en la siguiente columna unidades de significado: se vuelven a retomar las respuestas emitidas en los formatos, pero en razón del código que rige la primera parte de la tabla, además se conservan los códigos de identificación de los informantes. La columna Marco teórico se dedica a retomar aportes de diferentes autores que ayuden a la construcción de sentido de la realidad encontrada, teniendo como norte orientador el paradigma del pensamiento del profesor, y finalmente, en la columna de análisis inferencial, fue la voz de la investigadora la que comenzó a contrastar los insumos que la tabla trae.

Tabla 4: *Matriz de análisis inferencial*

CATEGORÍA: CONCEPCIONES SOBRE...			
SUBCATEGORÍA: APRENDIZAJE			
Pregunta: ¿Qué concepción tiene acerca del aprendizaje a partir del uso de buenas prácticas pedagógicas?			
CODIGOS HOMOLOGADOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	MARCO TEÓRICO	ANALISIS INFERENCIAL

Tomado de Valverde (2013). Cuaderno de docentes de desarrollo de proyectos. Obra Gris. Maestría en Pedagogía. Pasto.

3.2.4 Presentación y análisis de información. El momento final de la investigación consistió en la construcción del texto con base en los resultados de la organización de la información, el apoyo importante de la teoría como herramienta que permite la construcción de sentido de los hallazgos y el aporte interpretativo de la investigadora, en donde entra en interacción entre la teoría y la práctica a partir de la discusión de los resultados.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

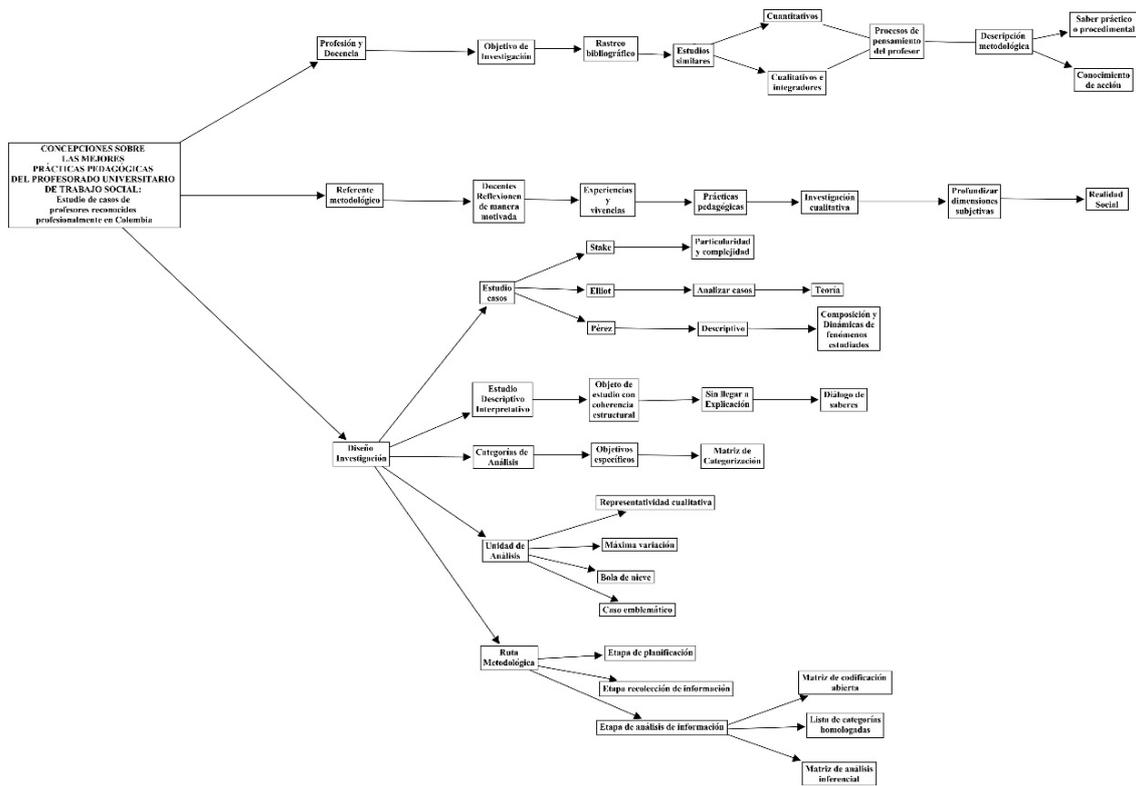


Figura 1: Cuadro Metodología

4. DESCRIPCIÓN SEGÚN CATEGORÍAS SURGIDAS DE LOS DATOS

En el presente capítulo se presentan los hallazgos de la investigación, teniendo como criterio orientador los objetivos específicos y las categorías de ellos derivadas, la forma que se optó para dicho propósito fue realizar una urdimbre entre los testimonios de los participantes, los soportes teóricos que se ampliaron para darles sentido y las inferencias interpretativas de la investigadora.

4.1 CONCEPCIONES SOBRE APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, FORMACIÓN Y EVALUACIÓN QUE ORIENTAN LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO DE TRABAJO SOCIAL

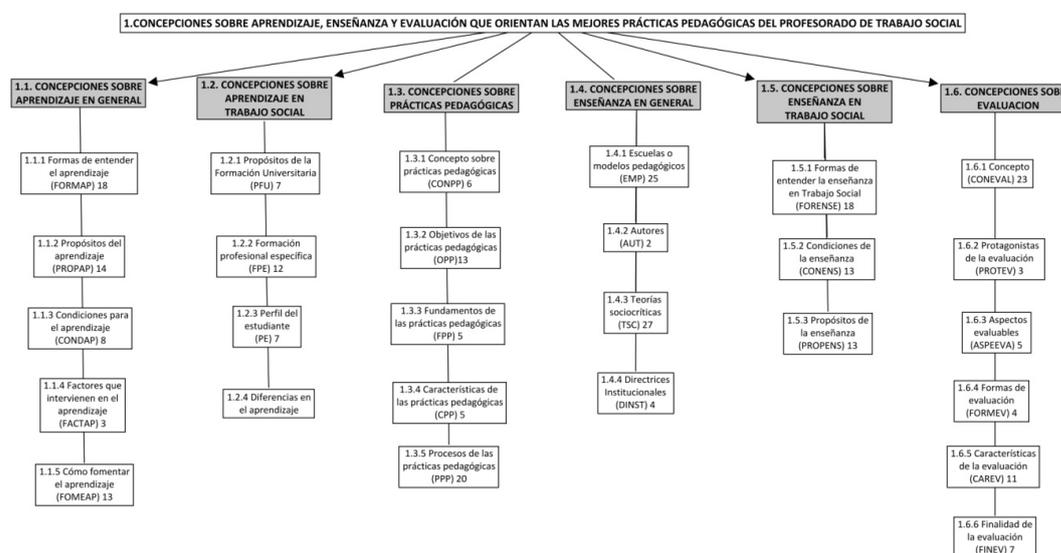
En primer lugar es importante, recordar que desde el marco teórico de la investigación, se optó por comprender las concepciones asociadas a las creencias, con el fin de dar cabida a las perspectivas subjetivas que los docentes de Trabajo Social construyen según su comprensión de la realidad educativa, para poder actuar en ella, sin que con ello, se descarten sus procesos de pensamiento.

Del mismo modo es preciso evocar que la investigación hace énfasis en las concepciones de los docentes, buscando con ello adentrarse en las reflexiones que los profesores universitarios hacen sobre muchos aspectos de su práctica, para tomar decisiones respecto a la enseñanza y el aprendizaje, por lo tanto, el estudio retoma las creencias sobre las prácticas pedagógicas, es decir los pensamientos, concepciones y teorías que las impulsan.

De este modo, la investigación se convierte en un espacio para destacar los acuerdos sobre lo que representan las mejores prácticas pedagógicas, para facilitar la comprensión de las ideas y experiencias de los docentes de Trabajo Social, esto indica que se trata de recoger un conjunto de concepciones, desde una perspectiva cualitativa, que los docentes tienen acerca del aprendizaje, la enseñanza y las prácticas pedagógicas. Las creencias que los docentes albergan respecto de sus prácticas, determinan su modo particular de enseñar, las actividades de aprendizaje, las formas de llevar a cabo la evaluación.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Figura 2: Concepciones sobre aprendizaje, enseñanza y evaluación que orientan las mejores prácticas pedagógicas del profesorado de Trabajo Social



Fuente: Datos primarios. Tomados del cuestionario abierto y prueba semántica

Los profesores universitarios llevan a sus prácticas pedagógicas sus concepciones, por cuanto ellas son el fundamento de la interacción con los estudiantes, lo que es igual a decir que dichas prácticas no son simple producto de la intuición, están por el contrario provistas de sentido. Ahora bien, cabe resaltar que en la formación de las concepciones, existen muchos aspectos involucrados, entre ellos, las experiencias previas en su condición de estudiantes, evocando a los grandes maestros de su formación; o las propias experiencias, con base en la evaluación reflexiva sobre las prácticas que consideran exitosas; también está la formación que recibieron, el contexto y las políticas educativas.

Antes de adentrarse en las concepciones particulares, conviene traer en consideración que ellas son examinadas, en el marco de la línea de investigación pensamiento del profesor, en donde resulta fundamental la reflexión para el perfeccionamiento de las prácticas.

Con base en lo anterior, la manera en que Basto (2011) comprende las concepciones es la siguiente.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

La categoría concepciones (saber) implica la naturaleza de las creencias del profesor o la profesora y su pensamiento sobre el conocimiento; sobre su disciplina, su práctica y su experiencia profesional; sobre la educación y la pedagogía; el conocimiento del contexto y la institución; y el tipo de apropiación que hace de ellos. Entre las concepciones o el saber del profesor se encuentran las siguientes subcategorías: el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico, el conocimiento investigativo, el conocimiento práctico, el conocimiento tecnológico y el conocimiento ético. (p. 398).

Importa añadir que el conjunto de concepciones que los docentes tienen sobre sus prácticas pedagógicas, está estrechamente referido al conocimiento disciplinar en Trabajo Social, los fundamentos de investigación, la práctica y el componente ético político así como al saber específico de la educación y la pedagogía, es decir sobre el medio en general, el medio disciplinar y el medio educativo, con base en ello proceden de manera particular.

A continuación se enuncian las preguntas guía de esta categoría general:

¿Qué concepción tiene acerca del aprendizaje a partir del uso de buenas prácticas pedagógicas?

¿Cuál es su concepción acerca del aprendizaje de un estudiante en el programa de Trabajo Social?

¿Cómo cree usted se puede fomentar el aprendizaje de los estudiantes a partir de las prácticas pedagógicas?

¿Cuáles son las características de las mejores prácticas pedagógicas en el contexto universitario?

¿Qué escuelas o modelos pedagógicos orientan sus prácticas pedagógicas como Trabajador Social?

¿Cuál es la concepción de enseñanza que acoge en su práctica pedagógica docente en el programa de Trabajo Social?

¿Cómo entiende la evaluación del aprendizaje?

¿Con qué finalidad evalúa a sus estudiantes?

A partir de las respuestas que los docentes emitieron, tanto en el cuestionario de preguntas abiertas como en las pruebas semánticas, a continuación se presenta la interpretación de resultados acerca de las concepciones que los docentes de Trabajo Social, tienen respecto al

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
aprendizaje, el aprendizaje en Trabajo Social, las concepciones sobre las prácticas pedagógicas, la enseñanza en general, la enseñanza en Trabajo Social y la evaluación.

4.1.1 Concepciones sobre Aprendizaje en General. Esta subcategoría incluye los resultados respecto a las formas de entender el aprendizaje, sus propósitos, condiciones, los factores que en opinión de los profesores intervienen para que se produzca y las respuestas sobre cómo fomentarlo.

Para comenzar, respecto a las concepciones de aprendizaje en general se encontraron posiciones que enfatizan en la necesidad de integrar diferentes bases bajo la perspectiva de la visión integral del aprendizaje, del mismo modo se encontraron docentes que formaron sus concepciones desde la formación recibida para el ejercicio de sus prácticas pedagógicas, otras posiciones de tipo socioconstructivista que destacan la importancia de la interacción docente – estudiantes, además de la relación del aprendizaje con la experiencia. También se encontraron concepciones construidas en el marco de la experiencia de los docentes, que se agruparon por su relación con la cotidianidad y por último concepciones del aprendizaje fundamentadas en perspectivas humanistas.

4.1.1.1 Formas de entender el aprendizaje. Existen unas categorías fundantes de la labor docente, de las prácticas pedagógicas y ellas se asocian a la manera en que el maestro comprende su papel en el mundo, la visión del ser humano que busca formar y el contexto social al que se está aportando mediante el desempeño profesional.

Por ello y en razón de la aprehensión de diferentes modelos pedagógicos, hoy en día más que una tendencia ecléctica se observa coexistencia de dichas tendencias. Así se configura un espectro de posibilidades que va desde las concepciones de aprendizaje más ligadas al enfoque técnico, encargado de la reproducción de conocimientos, hasta posiciones más cercanas a la interacción y la apuesta por la horizontalidad en las relaciones al interior del aula y finalmente aquellas que además de la modificación de relaciones van a ser importantes en el impacto social.

Según González (1997), algunas de las concepciones sobre el aprendizaje muestran en diferentes investigaciones, las siguientes tendencias: el aprendizaje como incremento

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

de conocimiento, el aprendizaje como memorización, el aprendizaje como adquisición de datos y procedimientos que pueden ser utilizados en la práctica, el aprendizaje como abstracción de significado, el aprendizaje como un proceso interpretativo que conduce al conocimiento de la realidad. (p. 7).

En un mundo diverso, plural y a la vez integrador, las diversas tendencias de comprender el aprendizaje que surgieron de acuerdo con las características sociales, históricas, culturales y políticas de momento, van dejando su legado junto con opiniones positivas y otras que contribuyen al cambio paradigmático, pero queda claro, que **con base en la comprensión y el estudio que los docentes hacen, ellos asumen posiciones diversas según las circunstancias e intereses que deben afrontar en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, de este modo, al identificar las formas de entender el aprendizaje se observó la tendencia al eclecticismo.**

La manera de ejemplificar lo dicho, se evidencia en el testimonio de uno de los docentes de Trabajo Social quien expresa: *“Intento tener una concepción holística de los procesos de enseñanza aprendizaje. Procesos en los cuales los docentes, estudiantes y la comunidad académica en general se involucren como seres en proceso de crecimiento humano y académico. Todos saben algo que pueden aportar y todos tienen vacíos que completar”*. SI/APZ.

Y eso es porque desde la óptica disciplinar, los Trabajadores Sociales cuentan con un arsenal de conocimientos fundamentado en la importancia de la participación y construcción colectiva, aspecto que no puede ser ajeno al contexto educativo, en donde la idea es rescatar los diferentes puntos de vista de la comunidad educativa para desarrollar propuestas formativas integrales.

De esta variedad de concepciones, se observa en los docentes de Trabajo Social la posibilidad de la integración con tendencia predominante a la valoración de la interacción docente – estudiante, pero sin descuidar la importancia del conocimiento, la práctica y la formación personal, así una vez más se ve configurada la influencia de la formación disciplinar en el ejercicio de la docencia.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Hay en el fondo de estas concepciones, el interés por ir más allá de una visión reproductiva o superficial del aprendizaje, para pasar, en cambio a una visión constructiva o profunda del aprendizaje.

Ya de manera particular, es decir desde las posiciones que hicieron explícita una alguna manera de comprender el aprendizaje, se encontraron posiciones centradas en el conocimiento, ellas están referidas a la necesidad de buscar la experticia en la formación de los trabajadores sociales, valorando, principalmente, la capacitación que se debe recibir en el componente metodológico. Este tipo de orientaciones coincide con la propuesta de Echeverría (2010) quien considera que “El aprendizaje era considerado como una preparación para la vida futura. Se suponía que la vida real venía después de la educación” (p. 68), es así como en consonancia con lo que se ofrece al estudiante y futuro profesional, el docente se verá en el compromiso de aplicar las herramientas que posibiliten el desarrollo de las competencias para el mundo laboral.

Aunque es innegable la relación de la formación profesional con el ámbito laboral, también es un lugar común, encontrar entre los docentes de Trabajo Social, partidarios de una formación crítica y reflexiva en donde el futuro profesional, identifique con claridad el compromiso ético político con las comunidades a quienes debe su actuar, más que al sostenimiento de las instituciones que señalen mecánicamente las rutas del actuar profesional.

Si en el ejercicio docente de quienes forman a los trabajadores sociales, se observan posiciones pasivas, mecanicistas, carentes del sentido de la reflexión, qué podría esperarse del futuro desempeño? Entonces, desde estas posiciones se opta por tener en cuenta el futuro desempeño, pero siempre que este, esté orientado por el compromiso profesional con los sectores sociales.

Justo es decir que estas perspectivas o concepciones sobre el aprendizaje, guardan estrecha relación con la formación docente que recibieron algunos de los Trabajadores Sociales, al momento de prepararse para el ejercicio de la docencia, ellos mismos lo dan a conocer diciendo: “*Imposible no ser tocado por lo que uno ha leído, o trabajó en la maestría en educación*” S8/MTRS.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Las experiencias formativas que se acaban de evocar, llevaron a que el aprendizaje sea valorado por los Trabajadores Sociales como el proceso de interacción entre docentes y estudiantes, con la finalidad de activar capacidades múltiples de esos seres en interacción, sin que ello sea un propósito exclusivo para uno de los integrantes de la diada. Así se configura la crítica a la educación tradicional, en donde era evidente la división de intereses y poderes entre docentes y estudiantes, lo que significa que también en los procesos formativos de los docentes, se posibilita el enriquecimiento con el saber disciplinario. Esto se comprende de mejor manera, trayendo a colación testimonios, según los cuales *“Realmente los aprendizajes significativos se dan cuando ambos aprenden estudiante y profesor”* S14/MRCP; *“Lo que yo creo es que el aprendizaje es un proceso que sucede no centrado en el docente sino centrado en la interacción docente – estudiante y qué sucede en el estudiante”* S14/MRCP. Obsérvese que en este sentido, incluso evocan autores que fundamentan el aprendizaje basado en la interacción: *“Yo diría que los aprendizajes significativos, pensando desde la lógica de Gadamer, tienen que ver con que se constituyan en vivencias que tienen que ver con la expansión mutua de los horizontes de sentido. Esa es la noción que yo tengo de aprendizaje, no como la noción de enseñanza sino como la noción de construir con el otro experiencias significativas que trascienden en el tiempo y que se constituyen realmente en vivencias”* S14/=MRCP.

En esta visión del aprendizaje, según Perafán (2005), en la que se están situando algunos docentes, se considera que los individuos llegan a compartir maneras comunes de pensar y expresar las ideas a través de la interacción sostenida entre ellos. Pero el socioconstructivismo no opera solo en el nivel grupal: ideas y teorías como herramientas desarrolladas socioculturalmente, sino también en un nivel más cognitivo e individual. (p. 90).

La idea es que bajo la premisa de la interacción, los estudiantes acceden más al aprendizaje, desarrollan más habilidades que otros cuyo aprendizaje haya sido más tradicional y en donde no se haya posibilitado la interacción con el entorno, además vale adicionar que el proceso de aprendizaje basado en la interacción, no solo facilita la asimilación del conocimiento sociocultural, sino que también hace posible la transformación del ser individual y sus esferas cognitivas. Por eso, los docentes que comparten esta forma de entender el aprendizaje afirman: *“Es un proceso en el que participa, si estamos hablando del*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
aprendizaje de un escenario en clase, profesor y estudiante y en donde se activan una serie de mecanismos o capacidades cognitivas, afectivas y sociales en función de ese proceso que es el aprendizaje” S8/=MTR.

Meditando sobre el particular, Perafán, A y Aduriz, A (2005) exponen como “En la visión de enseñanza y aprendizaje del paradigma socioconstructivista, “se considera que los individuos llegan a compartir maneras comunes de pensar y expresar las ideas a través de la interacción sostenida entre ellos” (p. 90).

Entre los testimonios aportados por los docentes participantes de este estudio, no se encontró de manera explícita la vinculación con el paradigma socioconstructivista, sin embargo la relación es clara, pues en ellos es reiterado el interés por comprender el aprendizaje desde la oportunidad de interacción entre docentes y estudiantes, obsérvese por ejemplo el aporte de una de las docentes cuando afirma que el aprendizaje significa: “*Que algo nos pase, nos suceda, algo se transforme, se construya o se descubra en la interacción académica*” S14/=MRCP.

Así como son invisibles las fronteras en la relación docente – estudiantes que se propone en las concepciones que se están analizando, González (1997) afirma que:

También resulta muy difícil establecer una frontera tan clara entre creencias sobre la enseñanza y creencias sobre el aprendizaje ya que la idea que tiene el profesor acerca de cómo aprenden los alumnos repercute en su manera de enseñar. Aún más, es frecuente que el profesor tienda a enseñar, como le gustaría que le enseñaran, esto es, de acuerdo con su propio estilo de aprendizaje. (p.10).

Desde esta concepción el aprendizaje está dirigido a lograr un cambio en las actitudes personales, siendo para ello valiosas las experiencias personales que los estudiantes tienen dentro y fuera de las aulas, por lo tanto con estas consideraciones los profesores las tienen en cuenta, porque ellas pueden influenciar su aprendizaje mediante la organización de los ambientes de aprendizaje.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Naturalmente, con ello se deja claro que el aprendizaje no es un fenómeno aislado, pues tiene que ver con las experiencias y con aquello que ocurre desde la interacción con el contexto. A decir de Perafán, A y Aduriz, A (2005) esta “Es la tesis del enfoque sociocultural del aprendizaje que establece que la actividad cognitiva del individuo no puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, sociales y culturales en que se lleva a cabo” (p. 56).

Este pensamiento, es compartido por los docentes, desde cuya experiencia indica que “*El aprendizaje es algo que tiene que ver con la experiencia que no es un asunto de la enseñanza aunque tenga que ver con la enseñanza y recoja asuntos de la enseñanza, sino que es un asunto de construir conjuntamente con el otro experiencias y que ese aprendizaje aunque está pensando como algo que tenga que ver con el estudiante también es aprendizaje para el profesor*” SI4/=MRCP. Quedan así testimoniadas las concepciones de tipo socioconstructivistas y dos componentes básicos a su interior, tales como la importancia de la interacción entre docentes y estudiantes desde planos de equidad y mutua afectación, así como la valoración de las experiencias como componentes valiosos del aprendizaje.

Desde otro grupo de posiciones, están las concepciones sobre el aprendizaje que enfatizan en las experiencias logradas en el transcurso del desempeño, pues como Perafán (2005) propone:

Son muchos autores los que han demostrado que los profesores confían más en los estilos y estrategias que experimentaron como alumnos que en el conocimiento teórico e incluso práctico que los programas de desarrollo del profesorado les ofrecen (Grossman, 1991; Hewson y Hewson, 1989; Mellado, Blanco y Ruiz, 1999) Las concepciones sobre maneras de enseñar efectivas son generalmente implícitas y muy estables, puesto que se han ido generando a lo largo de toda su experiencia escolar. Este fenómeno el del profesor que tiende a enseñar, como le enseñaron, es especialmente preocupante por dos motivos fundamentales. En primer lugar, porque la mayoría de profesores que ejercen en la actualidad se escolarizaron en un momento en el que la educación seguía un modelo tradicional, de enseñanza transmisiva, centrada en los contenidos y de metodologías poco interactivas. Este modelo tradicional es lo que Porlán (citado en Perafán, A y Aduriz, A, 2005) ha denominado la consideración cotidiana de enseñar. (p. 92).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Bajo la concepción cotidiana, se aprecia que para el ejercicio de la docencia, existe la tendencia a ejercerla de acuerdo con los modelos aprendidos por los docentes formadores, que por adherir a un cuerpo teórico o práctico de conocimientos, este tipo de tendencias son de las más marcadas y dan a los profesores estabilidad en su ejercicio, por considerar que están siguiendo sus prototipos ideales del profesorado universitario. Como muestra de lo afirmado, se encuentra este testimonio que deja en última instancia la formación académica, y en cambio resalta los conocimientos y habilidades aprendidos en el ambiente de la cotidianidad: *“El aprendizaje lo considero como el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que son posibilitados por la formación personal, social y luego académica en los diferentes niveles de Educación” S9/=NABB.*

Sin embargo, para esta tendencia de ejercer la docencia existen críticas basadas en los modelos que dicen seguir, más si se tiene en cuenta que ellos pertenecen a escuelas tradicionales, ante lo cual se plantea la necesidad de la reflexividad, es decir el análisis de las condiciones en que se desarrolla, el análisis de los grupos de estudiantes, el contexto, para estar innovando en beneficio no solo de los estudiantes, sino en el aprendizaje y crecimiento personal y profesional.

Un conjunto más de concepciones sobre el aprendizaje, se configura desde el marco interpretativo que los Trabajadores Sociales hacen del mismo, así las cosas, igual que ocurría respecto a la relación docente – estudiante, existe un elemento de fundamental importancia, se trata del contexto académico y social que rodea el aprendizaje.

En consonancia con lo afirmado, Martínez (1989) agrega:

La relación con el entorno es una de las condiciones de la práctica de la enseñanza (Contexto físico – social de la acción educativa), a la vez que una condición del aprendizaje del alumno, en tanto que marco de experiencias donde se elaboran preconcepciones o claves conceptuales a partir de las cuales el alumno organizará nuevos aprendizajes. Y, finalmente, la relación educativa con el entorno implica algún tipo de intervención social sobre la realidad, que configura determinadas acciones estratégicas en las tareas profesionales del profesor. (p. 128).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Aporte que en el caso de la formación de Trabajadores Sociales, cobra gran importancia, si se tiene en cuenta el espacio de intervención profesional al que ellos deben enfrentarse, por lo tanto, es indiscutible la relación que el medio tiene en el aprendizaje de los estudiantes, pues en sus espacios de interacción cotidiana configuran sus primeros saberes, con los cuales llegan al aula para que los mismos sean socializados con compañeros y docentes con el fin de reforzarlos, ampliarlos o transformarlos de acuerdo con nuevas lógicas que se configuran en dicha interacción. La base testimonial de la relación del aprendizaje con el contexto, se sintetiza en la siguiente respuesta: *“Considero que es un proceso secuencial del cual hacen parte tanto el docente, el estudiante y las necesidades que exige el contexto académico y el social” S15/=SBRMQ.*

Tal como se aprecia el proceso de aprendizaje ligado a la interacción con el contexto, reconoce la importancia que el primero ejerce sobre la sociedad en la que se insertan los futuros profesionales, pues todo el bagaje teórico, práctico, metodológico será aplicado en el mejoramiento de las condiciones sociales a las que se debe el actuar profesional.

La última de las concepciones relacionada con las formas de entender el aprendizaje, fue la de tipo humanista, misma que algunos docentes resumieron diciendo que tenían una *“Concepción plural y convergente de aprendizaje, una concepción humanista, en donde el sujeto que aprende es activo, libre, requiere condiciones de reconocimiento, respeto y creación tiene espacio para la crítica (la autorreflexión como fuente de aprendizaje, la transformación como inspiración social) y constructivista (en el proceso se construyen conocimientos, saberes, actitudes, democracia)” S16/=RMC;* agregando además que *“El aprendizaje es una habilidad que cada sujeto pone en marcha en dependencia de las expectativas que el mundo desconocido le genere” S7/=MLM.*

Dentro de las concepciones humanistas, Echeverría (2010) considera que *“El sujeto aprendiente se convierte en agente principal de su propio sujeto de aprendizaje y, como tal, es el mismo quien define lo que requiere aprender y es también el mismo quien diseña sus propias estrategias de aprendizaje” (p.76).*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Las concepciones de aprendizaje de naturaleza humanista centran sus argumentaciones en el papel activo del sujeto, quien en uso de su libertad busca su propia transformación, ampliando su bagaje de conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar la cotidianidad del medio en que se inserta.

A ello se suma que al ser un acto libre, el sujeto que aprende define los contenidos, propósitos, usos, y formas de acceder al conocimiento, según sus propios intereses y necesidades, aspecto que toma mayor auge en la formación profesional, porque a ella el sujeto, la mayoría de veces llega con sus inclinaciones vocacionales definidas y en la medida en que la formación avanza, va definiendo sus gustos por determinadas áreas de intervención.

Por lo tanto, Winne (citado por González Cabanach, 1997) destaca como en estas concepciones de tipo humanista “Algunos estudiantes construyen sus propias “herramientas” cognitivas, motivacionales y conductuales para conseguir un aprendizaje eficaz”. Son capaces de autorregular su aprendizaje y poseen un alto grado de dirección y control sobre su propio proceso de aprendizaje” (p.6).

Para concluir, las concepciones humanistas del aprendizaje no ignoran las dimensiones esenciales del ser humano, pues el estudiante no es un simple objeto, de ahí su tendencia a promover la creatividad, el mejoramiento constante, la riqueza de las interacciones sociales y por ende el rescate de la subjetividad, tan desconocida por las corrientes conductistas. O lo que es igual, pero expresado por los propios docentes: “*Creo que el aprendizaje no solo tiene que ver con conocimientos sino también con la asunción de estilos de vida que una persona responsable de su propia formación asume como positivas para organizar su vida y para desenvolverse socialmente ya sea en un área específica del conocimiento o simplemente en sus roles sociales en la vida cotidiana*” S18/MEA.

Y Martínez, Rodríguez, Baez, García, y Moreira (2011) terminan planteando que “La concepción humanista es una postura optimista, con gran peso en los valores y creencias individuales, que responsabiliza a la persona en su condición de sujeto del aprendizaje, como activo organizador y desarrollador de su personalidad” (p. 8).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.1.1.2 Propósitos del aprendizaje. Muchos son los propósitos que mueven el aprendizaje, la gama de alternativas va desde la asimilación del conocimiento que otro brinda, hasta la aplicación del conocimiento aprendido en función de la propia reestructuración personal, el cambio o el mejoramiento continuo.

De esta escala, es común encontrar a las personas (docentes y estudiantes) cuyo principal marco de interés para el aprendizaje está limitado a la asimilación de contenidos que serán aplicados con precisión o experticia en los campos de actuación profesional. Esto se aclara con las respuestas de los docentes que indicaron como propósitos del aprendizaje: *“Asimilación, producción y divulgación de conocimientos y prácticas a lo largo de su proceso vital S1/=APZ; Que los estudiantes conozcan y de cierta forma manejen con algún nivel de experticia. S17/=UF; Proceso individual resultado de la enseñanza que busca la transformación de estructuras cognitivas, por medio del procesamiento, la transmisión de información y el adecuado uso de estrategias de comunicación, explicación, retroalimentación, contrastación entre teoría y práctica” S6/=LMPB.*

Así como los participantes del estudio, en el planteamiento de González Cabanach (1997) se encuentra que “El aprendizaje se demuestra por la capacidad para explicar conceptos importantes o para aplicar lo enseñado en contextos alternativos” (p. 9).

Por supuesto, cuando el propósito del aprendizaje universitario está dirigido a la asimilación de contenidos, lo que se busca fundamentalmente es el logro del dominio disciplinar, tanto en el plano teórico, como en el práctico y metodológico, para que dichos conocimientos sean retomados hábilmente al momento de ofrecer respuestas profesionales en el desempeño laboral, o sea que el resultado de los aprendizajes centrados en la asimilación de contenidos es el profesional experto.

Al lado de ello, es también interesante examinar la relación profesor alumno, pues como lo plantea Echeverría (2010).

Un rasgo importante de esta relación es su asimetría, aunque los grados de asimetría sean variables. Otro elemento importante a considerar en esta relación es el hecho que este tipo de aprendizaje, se sustenta en el fenómeno de la instrucción. El maestro instruye al alumno

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

en lo que se ha predefinido que éste debe aprender. La instrucción es muy diferente a la imitación. Se trata de un proceso conversacional orientado a generar en el alumno el aprendizaje esperado y en el cual el maestro es el agente responsable de asegurar dicho resultado... por definición hace al maestro el principal responsable del resultado de aprendizaje. (p.75).

La crítica que habría que hacer a los resultados, hasta aquí encontrados, es que aunque se esté hablando de aprendizaje, el centro de los procesos descritos, parecen estar centrados más en la figura del docente, dejando al estudiante en un segundo plano, pasivo, es decir es un depositario del conocimiento, por lo tanto parece emerger más una concepción implícita de enseñanza, más que del mismo aprendizaje y esto va a determinar las formas en que se asumen las prácticas pedagógicas.

El riesgo que se corre en esta perspectiva es que si bien es un conocimiento preciso, exacto, bien aprendido y repetido, no siempre se logra impactar socialmente, en primera instancia en el propio sujeto, porque hay que reconocer la ausencia de la reflexividad, que me permita evaluar si es suficiente con la aplicación mecánica del conocimiento.

Los procesos de aprendizaje que se movilizan bajo esta perspectiva, están centrados en la dimensión cognitiva, pues como se dijo la información es impartida por los docentes, a través de estrategias metodológicas que posibiliten que el estudiante procese o asimile los contenidos, para posteriormente los pueda usar según se le demande en la realidad. Tal como lo plantea uno de los maestros, el propósito es *“Inducir a un estudiante para que asimile los conocimientos transmitidos por un tutor o docente” S4/CC.*

Cabe señalar que a pesar de estar centradas en la asimilación de los contenidos, también existen planteamientos docentes que orientan los mismos a la transformación de las personas y adquieran el gusto por estudiar, más que para reproducir lo enseñado, para utilizarlo de manera creativa y propositiva, esto supone que los estudiantes estén en la capacidad de interiorizar los conocimientos, comprendiendo los mismos y buscando su aplicación. Obsérvese, de manera particular estas evidencias empíricas: *“Es un proceso mutuo, el proceso para que una persona se capacite en su formación en determinada área, para que una persona se transforme, se motive por la creatividad, por estudiar, por la educación*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
S5/=GELL; Proceso mediante el cual el estudiante interioriza los conocimientos a partir de la escucha, la lectura, la comprensión del conocimiento y la puesta en práctica” S19/BCH.

Como decíamos, si bien en esta posición el foco se centra en el contenido, para los Trabajadores Sociales, la opción está dirigida también al logro de un aprendizaje autónomo, en donde el estudiante, finalmente sea capaz de aprender a aprender.

4.1.1.3 Condiciones para el aprendizaje . *esto me puede servir para documento de tutoría* Dentro de las condiciones que se identifican para que se produzca el aprendizaje, se destacaron fundamentalmente dos tipos de aportes, uno que reconoce el papel que cumplen las estrategias empleadas por los docentes y el otro focalizado en la forma en que los docentes perciben a sus estudiantes.

Hay que abordar en primera instancia el tema de las estrategias didácticas. Si bien el aprendizaje es un proceso que ocurre de manera particular en cada sujeto, también es importante reconocer la necesidad de la mediación que realizan los docentes. Al respecto cobra valor la didáctica, considerada el medio que permite una interacción armónica que facilita el desarrollo de los roles de docentes y estudiantes.

Conocedores de la importancia de esta mediación didáctica, los profesores coincidieron en valorar el aporte de ellas en el aprendizaje, pero además destacaron el adecuado uso que debe hacerse de ellas con el fin de atraer la atención de los estudiantes y mantenerlos conectados con el interés por culminar a satisfacción su formación profesional. El siguiente testimonio muestra a manera de ejemplo lo señalado. *“El uso de buenas prácticas pedagógicas, constituye un medio didáctico eficaz para lograr que los estudiantes aprehendan de manera agradable y pertinente conocimientos que son necesarios para desarrollar un ejercicio profesional que luego contribuya a mejorar las condiciones de igualdad y justicia social” S17/=UF.*

La importancia de las estrategias didácticas se hace evidente desde la planeación de las clases por parte de los docentes, pero su efecto es visible para los estudiantes ya al llegar a la interacción. En ella, su uso se articula a los diferentes momentos de la clase, partiendo de la iniciación, en donde el objeto es captar la atención y despertar la motivación. Esto significa que aún desde el inicio, la gama de alternativas metodológicas puede ser amplia, para facilitar

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
 el despliegue de la capacidad de decisión y creatividad de los docentes. Y a su vez, los docentes complementan afirmando que el aprendizaje tiene como condición “*Estar mediado por un método, por un enfoque pedagógico y que al interior del enfoque pedagógico y el método estén todas las herramientas que faciliten ese proceso de aprendizaje*” S2/=BC.

Cabe señalar que entre las estrategias sugeridas por los docentes, ellos proponen “*Ir construyendo conocimiento a partir de la lectura permanente, búsqueda de fuentes, formulación de preguntas e inquietudes, retroalimentación con el docente y compañeros de estudio*” S12/=PEA. Así se admite la pluralidad de alternativas, porque la didáctica no es un recetario de opciones que se usan indiscriminadamente, al margen del conocimiento que se tenga de la disciplina, la asignatura, así como de los estudiantes, sus condiciones y las situaciones que rodean el aprendizaje.

A causa de ello, una práctica docente debe estar marcada por el adecuado uso de las estrategias didácticas, porque con ello motiva, despierta intereses, cuestiona, reflexiona sobre el proceso mismo del aprendizaje, llevando al sujeto a ser consciente de sus capacidades y desarrollar las habilidades para adquirir y aplicar el conocimiento.

Bajo esta perspectiva, González (1997) considera que:

Aprender requiere disposición para ello, además de la posesión y utilización de las estrategias precisas. Esta disposición implica, necesariamente, motivación (o, más concretamente, un conjunto de variables cognitivo motivacionales como las metas de aprendizaje, las pautas atribucionales o el autoconcepto), pero también qué concepción de aprendizaje mantiene el estudiante y cómo lo aborda. (p. 7).

De ahí la importancia que revisten las estrategias no solo para el aprendizaje de los contenidos y conceptos, sino como lo dice una de las docentes, porque “*El aprendizaje es despertar la creatividad, llevar al estudiante a crear desde el uso de diversas alternativas metodológicas, no solo la clase magistral sino también el trabajo de investigación, el cuestionamiento, los trabajos en grupo*” S5/=GELL.

El anterior aporte, indica como lo hace Sevillano (2005) que:

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

El objeto de aprendizaje despierta la atención y la iniciativa en quien aprende. En las teorías de la información, el aprendizaje consiste en la elaboración de informaciones. Si el aprendizaje experimenta un proceso, se transforma también el contenido informativo del objeto de aprendizaje para los que aprenden. (p. 5-6).

Autores como Sevillano, valoran en la interacción en aula dos principales momentos uno encaminado a la motivación y el otro momento de operatividad en donde además del desarrollo directo de los contenidos, se tiene en cuenta la interacción y trasmisión de valores, así las estrategias no sólo son herramientas para el docente, sino también para el estudiante, quien a través de su uso, va adquiriendo conciencia sobre la importancia del aprendizaje, valora su utilidad, aprende a aprender.

Igualmente el llevar al estudiante a aprender a aprender, será una herramienta clave para el desarrollo de su autonomía y con ello adquiera hábitos adecuados de organización de su tiempo y actividades para apropiar el conocimiento y poder hacer uso creativo y crítico del mismo en los espacios de interacción con las prácticas formativas y el posterior desempeño profesional. Agréguese además que el desarrollo de la autonomía aporta en la transformación del futuro profesional en su manera de comprender la realidad.

También es importante recordar que no existen mecanismos universales para garantizar el aprendizaje, porque ellos también están relacionados por el influjo del contexto, así como dependen de los contenidos y los propios estilos de aprendizaje de los estudiantes.

La otra condición que se advierte en el aporte de los docentes tiene que ver con la manera en que el docente comprende a su coprotagonista del aprendizaje, es decir el estudiante.

Naturalmente, el proceso de aprendizaje se produce gracias a la posibilidad que genera el encuentro entre las dos partes, docente y estudiantes, mismo que puede adquirir distintas connotaciones, por ejemplo la clásica posición según la cual el propósito es lograr la transmisión de conocimientos o la posición que comprende dicho espacio como un intercambio que va más allá de las informaciones, en donde el aprendizaje se construye a través de la relación interpersonal.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

De manera particular, el grupo de docentes participantes de la investigación, mostró su inclinación por la segunda perspectiva, con base en la misma, se refiere: *“El aprendizaje es como un proceso en el que un sujeto que es responsable de su propia vivencia formativa, asimila unos conocimientos y desarrolla unas competencias y unas capacidades que le permiten cada vez más ubicarse en un aspecto o de la ciencia o de la vida”* S18/=MEA. Como se aprecia, su posición va más allá del conocimiento, aunque se incluye también, la intencionalidad integral.

Es de esta manera como se observa que para los docentes el estudiante es sujeto responsable del aprendizaje y por ende debe desarrollar las capacidades para el futuro desempeño. Las clases como espacios de encuentro deben estar reguladas, esto significa que la interacción funciona de determinadas formas, porque no todo puede estar permitido. Pero la tendencia de los maestros indica que no existe dominio de su papel sobre el de los estudiantes, porque el mismo no está dedicado al establecimiento de tareas, por el contrario los estudiantes participan en las decisiones a adoptar en las diferentes actividades que se desarrollan, haciendo posible el establecimiento de acuerdos y recibiendo el reconocimiento por el trabajo que realizan. Así las cosas, como ellos lo expresan el aprendizaje *“Es el acto mediante el cual el ser humano o las personas que hacen parte de un proceso de enseñanza adquieren o incorporan los conocimientos”* S3/=CMR. O sea que tanto estudiantes como maestros se ven afectados por el aprendizaje, no es este un fin solamente destinado a los jóvenes aprendices.

Zabalza (2006) retomando los aportes de Anderson y Brewer (1945), llama a este tipo de docentes, profesores integradores y ellos se caracterizan por compartir la responsabilidad y el control de las actividades con sus estudiantes, con todo esto se confiere importancia a la cooperación y a la confianza para que a través suyo, los jóvenes puedan proponer sus propias ideas e iniciativas.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.1.1.4 Factores que intervienen en el aprendizaje. Son múltiples los factores sociales e individuales que intervienen en el aprendizaje, entre ellos se destacan por ejemplo, la historia del sujeto, el ambiente cultural en que se desarrolla, la familia de la que viene, su maduración biológica, psicológica, genética, cognitiva, entre otros. De estos factores, el primero que salió a flote en la investigación estuvo relacionado con las diferencias individuales de los sujetos, particularmente en lo que tiene que ver con la historia cultural e individual de las personas.

El testimonio que reúne las concepciones de los docentes que piensan de esta manera, muestra que el aprendizaje *“Está ligado a la historia del sujeto, es una construcción, igual que hay otra serie de factores que juegan allí, que tienen que ver con lo cultural y con el proceso de cada persona, con el proceso de maduración psicológica, cognitiva y con la parte genética. Es un asunto que no depende solamente de lo ambiental y de los procesos de formación, sino que depende de la condición biológica del ser humano y de lo que se hereda de la carga cultural”* (MTRS).

Meditando sobre lo afirmado por los docentes, cada estudiante aporta algo especial al aprendizaje, sus capacidades, niveles de concentración, forma de relacionarse con el docente. Por ende los profesores creen que el aprendizaje involucra aspectos tanto del desarrollo personal como intelectual, lo que significa que se reconoce en cada estudiante la capacidad de cambiar, de transformarse, no solo por la capacidad de acumular información. Además significa que no todos los sujetos tienen el mismo potencial de aprendizaje o por lo menos no lo desarrollan de idéntica manera, por eso hay estudiantes que con poca información general se defienden, toman decisiones, razonan y desarrollan formas eficientes de aprender, mientras otros tantos, requieren de abordajes con mayor tiempo, formas y profundidad de inversión.

Obsérvese como en los aportes de Echeverría (2010) se encuentra un punto de vista, similar al hasta ahora presentado.

No todos los individuos tienen los mismos estilos de aprendizaje. Algunos privilegian el peso de determinados órganos sensoriales por sobre otros y reaccionan mejor, por ejemplo a estímulos visuales o auditivos... Hay también individuos más o menos capaces para abrirse a diferentes niveles de abstracción a los que pueda recurrir la práctica docente. Se ha demostrado también que hay diferencias que resultan del predominio que cumplan en el aprendizaje en nuestros dos hemisferios cerebrales... otras diferencias han

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

sido relacionadas con el género de los alumnos. Podrían mencionarse múltiples otras. (p.148).

Para entender cómo las diferencias entre las personas, constituyen un factor que influye en el aprendizaje, baste por ejemplo con considerar cómo al momento de incorporar los saberes previos respecto al concepto de familia, cada estudiante aporta elementos diferentes, basados en sus construcciones y vivencias individuales de su propia familia, es decir con referencia a su historia particular y a ello puede agregarse la influencia que el contexto cultural ejerce sobre el sujeto, pues hay prácticas que se encuentran interiorizadas a partir de la manera en que se comprende la posición individual en la relación con los otros.

Respecto a otro aspecto que marca las diferencias individuales, se hace mención a la maduración tanto psicológica como cognitiva y genética, aspectos que además del ambiente, tienden a centrarse en las condiciones biológicas del ser humano y en consecuencia de lo que está incorporado a sus dimensiones más físicas que sociales. En este sentido es significativo tener en cuenta que la disposición para el aprendizaje no es la misma en todas las personas, es cambiante según sus condiciones físicas y dominios cerebrales, áreas de interés, estado de salud, desarrollo sensorial, estados emocionales, entre otros aspectos.

Se comprende así que las perspectivas constructivistas del aprendizaje, tienen un énfasis especial en la subjetividad, porque se centran en la realidad del sujeto que aprende, de igual manera se valora de forma especial la influencia social en la construcción subjetiva del conocimiento. En esta perspectiva, podrían ubicarse los aportes de los docentes de Trabajo Social quienes afirman: “*El aprendizaje es una construcción individual y social, mediada por procesos de enseñanza, interacción, reflexión, evaluación, escritura, empoderamiento, entre otros*” S16/=RMC.

De acuerdo con lo dicho, además de las diferencias individuales y sociales, en el aprendizaje tienen que ver los procesos de interacción que se desarrollan entre docentes y estudiantes respecto de la realidad. Los principales argumentos del constructivismo en relación con el aprendizaje, afirman que el mismo se produce a partir de una construcción

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL activa por parte del sujeto cognoscente, de otro lado la relación del sujeto con la realidad mediante la experiencia directa con ella, lo cual se desprende de la articulación del sujeto con la cultura y la sociedad.

Tal como afirman Aparicio, Hoyos, y Niebles (2004) “Finalmente, en la teoría constructivista, el aprendizaje se concebiría no como una apropiación o reproducción más o menos mediada de la realidad, sino como una verdadera construcción” (p. 150). Una aclaración sobre lo expresado por el autor permite comprender que en general se valoran todas las estrategias que permitan un protagonismo activo por parte del estudiante porque exigen su actividad consciente, volitiva y afectiva.

4.1.1.5 Cómo fomentar el aprendizaje. Ahora se dará inicio al análisis de resultados con relación a la forma de fomentar el aprendizaje con un testimonio de los maestros: *“El docente debe compartir los conocimientos adquiridos gracias a su experiencia profesional y pedagógica. El docente debe dar ejemplo de una vida dedicada a la búsqueda o acercamiento a la comprensión y transformación del entorno”* S1/=APZ.

Va todo esto relacionado con el papel fundamental del docente con el aprendizaje, su actitud frente al proceso que se intenta desarrollar, su manera de comprender la importancia de su práctica pedagógica. Así entre los docentes de Trabajo Social se encontró una orientación de la docencia dirigida al intercambio de conocimientos, es decir no en línea vertical, sino en apuesta por la equidad de posiciones, véase como se ratifica al proponer: *“Yo creo que ahí como para agregar el docente debe ser ante todo un orientador, un motivador y una persona que exija rigurosidad académica”* S5/=GELL.

Posturas como la encontrada en los docentes, son abordadas en el libro Educar con Maestría, del autor Fernando Vásquez (2007), quien reflexiona en profundidad sobre el papel del maestro, planteando sus aportes sobre lo que el opta por llamar la experiencia de la tutoría, en este sentido dice:

La relación de tutoría no es vertical, no es directiva; más bien, aspira a ser horizontal, fraterna, cercana. Precisamente, al romper con una proxémica lejana, el vínculo entre el tutor y su pupilo merece establecerse con cuidado. Hay que tener tacto para no distanciar

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

tanto la relación sin que se logre la confianza o la intimidad, y al mismo tiempo hay que tener cuidado para no diluir la relación y convertirla en otra cosa. (p. 62).

La coincidencia de perspectivas, la de los maestros y la del autor, indica la gran importancia del acompañamiento docente al aprendizaje, pues se trata fundamentalmente de un intercambio de lo que se sabe, se ha investigado y construido, pero no a partir de la pasividad del estudiante, se trata por el contrario de mostrarle los caminos recorridos, para que pueda apreciarlos con sentido crítico, con la libertad para optar por alternativas diferentes, en donde haya verdadera construcción. La conclusión de esta forma de fomentar el aprendizaje, será un estudiante que ha logrado su autonomía, para que al romperse los vínculos con la universidad, sepa hacer frente a su realidad como profesional.

Es en este sentido que cobra significado la propuesta de la horizontalidad en las relaciones, pero no para perder autoridad, sino para acrecentar el valor del acompañamiento, ese proceso de guiar al otro, hacia la búsqueda de sus propios ideales. Es de este modo como se destaca la importancia de los vínculos de confianza, para que el estudiante esté seguro del acompañamiento que recibe de su docente, aun cuando tengan que transitar juntos, por el camino de la incertidumbre. Además, con ello se otorga un lugar especial al ejemplo, sin pretender adentrarse en terrenos de la ética o la moral, se trata de un modelamiento académico, es decir, que los maestros indiquen a sus estudiantes el camino para acceder al conocimiento y ponerlo en práctica en la realidad.

Nuevamente, Vásquez (2007), aporta el sentido original de lo que es un docente, entendido por él, como el tutor aquel que mira, observa, contempla, y al mismo tiempo vigila, cuida, defiende y protege... En todo caso, y es lo que me interesa subrayar, el término tutor apunta a una tarea de protección brotada de un cuidadoso trabajo de prestar atención, de mirada acuciosa sobre alguien. (p.61).

En palabras concretas, los docentes afirmaron que *“En esta mirada, el aprendizaje ocurre en ese espacio de entrenamiento mediado por la enseñabilidad, propiciando oportunidad para el aprender haciendo e identificar respuestas al para que y el cómoS2/BC; Es necesario el fomento de una actitud investigativa y reflexiva en el/a docente y una pasión por la*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
enseñanza a través de un permanente estímulo a sus innovaciones pedagógicas y didácticas”

S3/=CMR.

Adviértase que el papel del docente no resta la importancia que se le otorga en las perspectivas tradicionales, sino que la transforma, le otorga el valor del acompañamiento cercano, en donde el estudiante comienza a vislumbrar oportunidades para su aprendizaje. Entonces es relevante fomentar el aprendizaje a partir de la investigación, la motivación permanente y estímulos al trabajo realizado en el aula, así se motiva el estudiante, pero al tiempo se mantiene vigente el gusto por la labor pedagógica en los maestros. Por consiguiente el docente es soporte del proceso de aprendizaje orientando a sus estudiantes al enfrentamiento profesional de la realidad.

De este modo, el docente de Trabajo social debe orientar su quehacer al fomento de la investigación y la reflexión, trascendiendo para ello, el uso de las estrategias pedagógicas más tradicionales o haciendo innovación de las mismas, mediante el despliegue de su creatividad y una visión integral de las condiciones que rodean el aprendizaje.

Adicionalmente, se destaca la importancia de la actitud de motivación que debe caracterizar a los docentes, porque con ella se logra despertar el gusto por el aprendizaje, al tiempo que se garantiza la reflexión por los intereses formativos y la permanencia en la universidad.

El otro aspecto que los docentes valoraron como indispensable en el fomento del aprendizaje está vinculado a las estrategias pedagógicas que se implementan. Así por ejemplo, dan a conocer *“Considero que son clave las estrategias y mediaciones que se utilicen no solo de aprendizajes sustanciales de conocimiento sino primordiales en la cualificación personal y profesional del futuro ejercicio ético y responsable con los sujetos, comunidades y territorios”* S5/=GELL, además se agrega *“Propiciar que se pongan en juego esa serie de mecanismos y de capacidades a través de diferentes tipos de estrategias”* S8/=MTRS.

Como se aprecia, además del docente, salen a flote las herramientas que se utilizan para que se pueda fomentar el aprendizaje, pero el uso de las estrategias no tiene recetas que

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
funcionen de idéntica manera en cualquier proceso de interacción. Las estrategias deben emplearse en respuesta al análisis de condiciones que intervienen al momento de la clase, deben planearse de manera anticipada, según los contenidos a desarrollar, las condiciones de los estudiantes, el tamaño de los grupos, la realidad del contexto externo, en fin toda la serie de circunstancias que de manera directa o indirecta afectan el aprendizaje.

Los autores Guzmán y Quimbayo (2012), retomando a Soler (1992) consideran en el mismo sentido, que el uso de las estrategias.

Debe adecuarse a las condiciones y formas de interacción del grupo de estudiantes. Las diferencias individuales en un grupo y las diferencias entre los grupos asignados a un profesor pueden exigir modificaciones en su actuación, pues en muchas ocasiones lo que funciona bien con un grupo, puede no resultar exitoso con otros, cuyas motivaciones, aptitudes o estilos de aprendizaje son diferentes. (p. 158).

Pero además de las condiciones del grupo, agregan otros factores, como los objetivos, el contexto y las características personales de los estudiantes.

En el caso particular del aprendizaje en Trabajo Social, los docentes mencionaron algunas alternativas metodológicas encaminadas a propósitos específicos como “*La sensibilización: reflexión, introspección, posicionamiento individual*” S16/=RMC; entre dichas estrategias están: “*Las lecturas y talleres que los lleven a comprender el verdadero sentido del Trabajo Social*”. S16/=RMC.

Bien se comprende que los propósitos señalados por los docentes, son claros direccionamientos de la formación profesional de los Trabajadores Sociales, porque su quehacer está basado en la sensibilización sobre la realidad social y la intervención guiada por la permanente reflexión y contraste entre teoría y práctica, por eso cobran sentido las estrategias propuestas. La lectura y los talleres ayudan a los estudiantes a pensar sobre su formación disciplinar, en los razonamientos propios de su proceso formativo. Específicamente la lectura contribuye a la comprensión de las bases profesionales, mientras los talleres llevan además al análisis, síntesis, evaluación y aplicación de los conocimientos.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

La lectura empleada como estrategia didáctica implica procesos de pensamiento y habilidades para comprender el sentido de los textos, permitiendo que se establezcan relaciones con los conocimientos aprendidos en relación con los temas elegidos. Como ventajas de su uso está el desarrollo del pensamiento crítico, la habilidad para sintetizar o resumir, poder establecer las ideas principales de un texto, llevar a construir posición sobre las ideas del autor, entre otras.

Por su parte el taller es aplicable en áreas de fundamentación tanto teóricas como prácticas, porque busca precisamente la integración entre los dos componentes de la formación, propiciando la reflexión y el análisis sobre el quehacer, suele permitir la incorporación de saberes previos y por ende tiene conexión con la realidad, añádase que es una estrategia para trabajar en equipo, en donde se ponen en juego los aportes personales de cada participante, es decir propicia la participación y colaboración y finalmente es una alternativa que puede combinarse con otras estrategias en procura de mayor integralidad en el aprendizaje.

En suma la concepción de aprendizaje que se conoció a partir de las respuestas de los docentes respecto a sus mejores prácticas pedagógicas tiene que ver con un proceso participativo corresponsable, en donde no hay protagonismos exclusivos, sino que los mismos son compartidos entre docentes y estudiantes quienes están dispuestos a activar sus capacidades afectando mutuamente a su contraparte. Se trata además de una aprendizaje que no solo ocurre en el aula, porque la interacción con el entorno es un elemento que potencializa las posibilidades del aprendizaje.

Debe agregarse además que se encontraron concepciones de tipo ecléctico, es decir que retoman los mejores aportes de diferentes perspectivas, con la intencionalidad de cualificar los desempeños docentes; pero del mismo modo se encontraron concepciones de aprendizaje inspiradas en el humanismo y aunque con menor proporcionalidad, también se encontraron concepciones que han incorporado las disposiciones legales determinadas por el modelo educativo de competencias, desde donde se plantea la utilidad del aprendizaje para la vida y para el futuro desempeño profesional. **Esto no tiene relación con lo que se venía desarrollando**

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.1.2. Concepciones sobre formación en Trabajo social. Respecto a la formación en la carrera, más que las concepciones diferenciadoras de cómo se entiende la formación disciplinar, las respuestas de los docentes se orientaron a mostrar los propósitos de la formación universitaria, lo que significa la formación profesional específica, el perfil de los estudiantes de la carrera de Trabajo Social en las universidades colombianas y finalmente las diferencias que en el proceso de aprendizaje se suelen presentar.

4.1.2.1 Propósitos formación universitaria. Fundamentalmente fueron dos las tendencias que el estudio arrojó con relación a los propósitos de la formación universitaria, una movida por la integralidad de la formación y la incorporación de dimensiones éticas, más allá de los contenidos y la otra de tipo tecnocéntrica en donde dichos conocimientos son el eje de la formación en respuesta a las demandas del sector económico y empresarial.

Algunos de los aportes que hicieron los trabajadores sociales, muestran un concepto de formación universitaria que va más allá de la capacitación instrumental, para enfatizar en procesos de mayor complejidad como la formación de la persona y específicamente sus roles como integrante de la sociedad, más si se trata de formar Trabajadores Sociales cuyo campo de actuación profesional, necesariamente tiene que ver con lo social.

De modo concreto, véase el testimonio respectivo: *“Todos deben entender que son seres inacabados y que es su responsabilidad aprovechar el momento de la formación universitaria para crecer en valores ciudadanos y personales y adquirir los fundamentos disciplinares y las competencias para el desempeño profesional”*SI/APZ.

Desde un punto de vista similar, el informe Delors (1996), hizo expreso los soportes fundamentales de la educación, dejando conocer que la misma debe dirigirse al aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, más es común encontrar que la formación universitaria esté concentrada en los dos primeros propósitos. No cabe duda, entonces que para los docentes de Trabajo Social los valores ciudadanos no pueden desligarse de la formación disciplinar que los jóvenes reciben de ellos.

En otras palabras Barrón (2006) propone que La lectura gadameriana sobre el concepto de formación que privilegia lo humano en este proceso realizado por el sujeto, contrasta con

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

el desarrollo del mundo tecnificado en la perspectiva de la racionalidad técnico-instrumental y dentro de una visión positivista del conocimiento y de la ciencia. La formación posibilita la preparación especializada con base en un desarrollo epistemológico más amplio y, desde luego, más adecuado para plantear y resolver rigurosamente problemas de conocimiento con un mayor compromiso histórico y social. (p. 4).

Otro de los testimonios, es fiel reflejo de lo planteado hasta aquí en relación con los propósitos de la formación universitaria: *“Forjar criterios para tomar decisiones en diversas situaciones complejas, dilemáticas, azarosas. El aprendizaje por ello debe ser una decisión de un ser activo, empoderado, convencido, apasionado, comprometido. Dije, debe ser. No necesariamente es lo que contamos en nuestras aulas de clase universitarias, donde asisten jóvenes de diferentes condiciones y con diversos intereses. Hay en consecuencia, que ayudar a construir estas decisiones, convicciones y compromisos. Desde la perspectiva crítica, e inspirada en Freire, conviene mantener la opción por transformar y cualificar (él dice es un deber ético luchar por conseguir mejores condiciones)” S16/RMC.*

Así se encuentra sentido de lo encontrado en los docentes de Trabajo Social, en los aportes conceptuales de Gadamer, quien desde una perspectiva de lo humano, eleva los propósitos de formación a la necesidad de un conocimiento pertinente que genere impacto en el contexto social.

En Trabajo Social, tal vez más que en otra profesión, la formación universitaria no puede separarse de la formación ciudadana, por toda la carga que tiene del componente ético, sin que se descuiden las necesidades específicas, el Trabajador Social debe ser capaz de desarrollar su pensamiento crítico y con él las capacidades de escucha y de diálogo, así como el respeto por la diversidad.

Quizá uno de los principales criterios rectores de la formación profesional de los Trabajadores sociales, es el ético que lleve a una apropiada toma de decisiones, con conciencia crítica y compromiso profesional, más allá de los contenidos programáticos.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Cuando la formación profesional, únicamente se concentra en los componentes teóricos, metodológicos y prácticos, los egresados de las universidades se convierten en instrumentos al servicio de lo institucionalizado, más en el caso del trabajo social, se requiere del desarrollo equilibrado de las capacidades cognoscitivas, técnicas y morales, de forma tal que los profesionales contribuyan idóneamente al mejoramiento de la sociedad.

Esto conduce a retomar la idea de Martínez, García, y Quintanal (2006) cuando proponen “La formación del futuro titulado o profesional no puede reducirse a incrementar su conocimiento deontológico, sino que debe incorporar aprendizajes que permitan su desarrollo ético y moral como persona, tanto en su dimensión individual como social” (p.3).

Desde otra arista de la realidad, también se encontraron posiciones docentes centradas en los propósitos de instrucción y acumulación del conocimiento, así uno de los testimonios muestra que “*En el proceso de aprendizaje de un estudiante de trabajo social, el Programa debe atribuirlo como una unidad de aprendizaje, para lo cual es inminente convertir el ejercicio académico que eleven el nivel del aprendizaje o categoría cognoscitiva*” S2/BC.

Así como se observaron posiciones centradas en la trascendencia de la formación, también fue común encontrar posiciones desde donde los propósitos de la formación, siguen básicamente ligados al mejoramiento de los niveles de conocimiento, es decir privilegian el contenido, respecto de otras dimensiones de la formación.

El mismo autor que permitió comprender la importancia de la formación integral o formación centrada en los valores, alude a la relación de la formación profesional ofrecida en las universidades en comparación con las demandas del mercado de trabajo, enfatiza en que la formación profesional tiene que responder a las exigencias de los empleadores, desarrollando las competencias necesarias para lograr el dominio de los conocimientos que se le piden.

En palabras de Barrón (2006) cada puesto de trabajo requiere un determinado nivel de calificación, cuya preparación atañe directamente al sistema educativo, ya que en la medida en que aumentan los requerimientos para el trabajo, se hace necesaria una mayor

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

articulación entre formación y ocupación. Esto último implica que la escuela se aboque a formar y emitir certificados en función de las demandas específicas del mercado de trabajo. (p. 5).

En este tipo de tendencias, la preocupación se concentra en la cualificación del saber para permitirle al futuro profesional ofrecer respuestas a las demandas del mundo del trabajo, sin que en este proceso medie una actitud crítica y reflexiva que ubique a los estudiantes del lado de los actores sociales a quienes debe la razón de ser de su ejercicio profesional, esto se conoce como la articulación entre formación-empleo, formación economicista o formación tecnocéntrica.

La formación de tipo tecnocéntrica, de origen positivista parece haberse rescatado, dada la llegada de las lógicas de mercado al ámbito universitario. Su núcleo valorativo está en el saber y el conocimiento de los futuros trabajadores, por ser una clara herramienta para el desarrollo económico del sector empresarial.

Como se pudo constatar a lo largo de la descripción e interpretación de los resultados, en algunos trabajadores sociales se encontró un concepto del aprendizaje y la formación profesional, ligada a la formación de competencias, es decir la cualificación del saber teórico, práctico, metodológico de acuerdo con las exigencias del medio, lo que muchas veces implica trabajar sobre la formación para el ejercicio de las funciones que el trabajador debe desarrollar, lo que equivale a una formación guiada más por los resultados que por los procesos.

Desde esta posición, los propios docentes reflexionan diciendo que *“este aprendizaje está basado en la práctica y su relación con la teoría, aunque a veces se nota esa dificultad al hacer la relación o asumir un postura teórica, aún persiste el activismo”* S4/CC.

4.1.2.2 **Formación profesional específica.** Quizá uno de los rangos más distintivos del Trabajador Social es la proyección hacia la sociedad, debido a la alta demanda social que la profesión tiene en diferentes campos de actuación. Sin embargo también es común encontrar que desde la mirada externa, las instituciones y la misma sociedad tienden a definir nuestra identidad profesional, básicamente desde el componente operativo; por ello es compromiso

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL de quienes asumen la formación para el Trabajo Social en los contextos universitarios aportar sólidas bases de fundamentación profesional, a nivel epistemológico, teórico, metodológico y actitudinal para que haya una intervención profesional caracterizada por una pertinente lectura de la realidad con componente crítico y propositivo.

Como se dijo anteriormente, la opinión de los docentes Trabajadores Sociales coincide en considerar que se debe *“Promover la vocación, integrándola a las exclusivas peculiaridades del Trabajo Social” S2/BC*. Y para ello, *“El aprendizaje en el estudiante de Trabajo Social, parte de la premisa de que para que éste se logre es importante conocer cuáles son las necesidades y motivaciones personales, académicas y sociales. Además se reconoce el aprendizaje en este educando cuando se tiene en cuenta la implementación de diversas estrategias de enseñanza, dada la diversidad de estudiantes que ingresan a este programa” S15/SBRMQ*.

De lo que se ha dicho, vale la pena enfatizar en que la formación profesional específica de los Trabajadores Sociales no puede verse como carente de complejidad y profundidad, porque además de ser elegida por el fuerte influjo de los problemas sociales, a ello se agrega todo del conjunto de convicciones, conocimientos, metodologías, valores y actitudes que se forman durante el tránsito por la vida universitaria y que son necesarios si de intentar mejorar la calidad de vida de las personas se trata.

Anteriormente se dijo que desde el exterior, sólo suene reconocerse el componente operativo de la profesión, por ello los docentes insistieron en la necesidad de promover la vocación, pero haciendo posible distinguir la profesión de otras áreas del conocimiento, destacando todas las fortalezas profesionales, desde lo que ellos llaman las necesidades y motivaciones personales, académicas y sociales, hasta la capacidad propositiva, la claridad en el desempeño de las funciones, las demandas de la profesión en diferentes escenarios sociales, así como su estrecho vínculo con la procura del bienestar social.

Para que la propuesta de los docentes sea posible, siguiendo ideas como la planteada por Morales y Torres (2010), es preciso que “se eliminen imaginarios de que esta es una profesión poco exigente, con un reducido nivel de intelectualidad o una decisión llevada por el no haber podido ingresar a otras facultades, tal y como lo indica Ezequiel Ander Egg” (p.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

3) y esto a su vez se logra trabajando, desde la formación profesional, para superar concepciones que limitan el reconocimiento del Trabajo Social al voluntariado social y a la acción social con poblaciones de escasos recursos económicos. Es necesario entonces afirmar la convicción profesional y consolidar la identificación con el Trabajo Social, superando el activismo, para pasar a abordar con profundidad el estudio del objeto de intervención, destacando las fortalezas de la profesión y valorando el componente ético, del mismo modo en que se otorga sentido e importancia al arsenal metodológico con que cuenta el Trabajador Social.

Para finalizar, se agregan los aportes de Naranjo y Salazar (1998) quienes piensan que:

Un profesional del área social, en donde se da una constante interacción con las personas requiere tener vocación, que disfrute de lo que hace, ya que está expuesto a tensiones que se presentan en la compleja realidad y por ende, a sufrir desgaste en su quehacer. Para ello es importante mantener un continuo proceso reflexivo, que permita un aprendizaje facilitador para su acción. (p.25).

Incluso, esta idea, partió de un aporte basado en las reflexiones de la colombiana Lorena Gartner (2006), según las cuales, “es un inconveniente reducir al Trabajo Social a una simple decálogo de preceptos operativos... Si bien, el Trabajo Social se erige como una aplicación, éste debe estructurarse a través de sólidos desarrollos teóricos que permitan rigurosas lecturas de la realidad” (p.4).

Pero conviene continuar analizando la indisoluble relación que existe entre experiencia y formación profesional, por ende, es importante que los maestros de los Trabajadores Sociales orienten su quehacer a la comprensión e interpretación de la realidad histórica, social y política de la cuestión social, desde un pensamiento complejo e integrador en donde confluyan las bases de dicha formación para asumir cada vez más los nuevos desafíos que se le proponen al Trabajo social contemporáneo.

Los profesores de Trabajo Social, al referirse a la formación profesional específica aportan: “*Los profesionales de Trabajo Social requieren de una formación contextualizada, reflexiva, investigativa y dotada de elementos metodológicos y motivación permanente a la modificación de realidades y acciones de corte político y ético y eso solo es posible con*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
elementos diferenciadores e innovadores de carácter pedagógico y didáctico, que incentiven en los/as estudiantes la innovación y la esperanza de intervenir para transformar” S3/CMR.

Esto significa trabajar en una formación que sin desconocer las demandas actuales del sector productivo, sea capaz de centrarse primero en la construcción de un nuevo orden social, en donde no existan dominaciones de ninguna naturaleza, lo que a decir de Yamamoto (1992), lleva implícita la erradicación de las formas de exclusión, opresión y alienación. Estos aspectos, sin duda coinciden con los aportes propuestos por los docentes participantes de la investigación, pues también para ellos *la formación profesional debe pensarse principalmente con mirada reflexiva y crítica del contexto, a fin de generar una conciencia ética y política que haga posible la transformación social.*

Más como dice Yamamoto (1992), citada por Koike (2009):

Esta concepción emancipatoria no está presente desde el origen de la profesión y tampoco surgió espontáneamente, es una historia tejida en las luchas sociales por las cuales se dieran condiciones sociopolíticas que posibiliten a los Trabajadores Sociales de Brasil estructurar un proyecto profesional crítico que en su desarrollo rompa con las matrices conservadoras del Trabajo Social. (p. 209).

Como puede apreciarse, en esta categoría, las respuestas hasta ahora presentadas, no muestran tendencia a la formación por competencias, por el contrario, parecen centrarse más en el análisis de la constitución interna de la profesión, es decir en su identidad, por ello importa proponer la relación de la formación con el contexto, aprovechando herramientas pedagógicas como la investigación, que incentiva al estudiante a la búsqueda permanente del conocimiento y al contraste entre la teoría y la práctica, con el fin de fundamentar los posteriores procesos de intervención.

Aun cuando la experiencia de los docentes, se ha concentrado en la práctica pedagógica en programas de Trabajo Social, ellos reconocen la articulación de las funciones sustantivas de la universidad, en la construcción de proyectos de formación que atiendan las necesidades concretas de cada perfil profesional. Así lo evidencia este testimonio *“Realmente mi experiencia fundamental, por lo menos en pregrado es con estudiantes de Trabajo Social, he*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
ido aprendiendo la posibilidad de articulación de las tres funciones misionales y en este caso específico alrededor de un perfil profesional particular que es el perfil de Trabajo Social” S14/MRCP.

Desde estas perspectivas, la formación profesional de los Trabajadores Sociales, para el desarrollo de sus potencialidades requiere del diálogo permanente con la teoría social crítica, en donde se realiza la importancia de un currículo integrador, que además de la docencia, otorga importancia a la investigación y la proyección a las comunidades, así como la apropiación de principios éticos para lograr una formación cualificada con dirección social envuelta en la dinámica social y las necesidades sociales que en ella irrumpen.

Estas consideraciones conducen a otros de los testimonios de los docentes, ellos reflexionan ante las preguntas de la formación profesional, afirmando *“Un estudiante de trabajo social debe aprender a interactuar con los elementos del contexto, desarrollar su pensamiento crítico y creativo para proponer en la sociedad S5/GELL, por lo tanto “para los programas de Trabajo Social, que están marcados por la dimensión social, la experiencia personal, los procesos reflexivos que se dan en el aprendizaje del Trabajo Social inciden allí” S8/MTRS.*

En la misma dirección, Margarita Rozas Pagaza (2001) valora el aporte de la teoría crítica en la formación profesional porque lleva a los futuros Trabajadores Sociales a sentirse comprometidos con el análisis de la cuestión social y en ella el sentido de la condición humana para llevar a cabo una intervención profesional sólidamente fundamentada. Para condensar lo expresado, en su texto *La intervención profesional en relación con la cuestión social: el caso del Trabajo Social* propone.

Nuestra perspectiva teórica sobre la intervención reposiciona al profesional, en tanto éste debe incorporar una lectura teórica y crítica que le posibilita resignificar la demanda en el plano analítico, en sus dimensiones no sólo materiales, sino sobre todo, en la comprensión de la degradación humana a la que se ha sometido la vida de los sujetos. (Rozas, 2001, p. 10).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Recuérdese entonces que la formación profesional de los Trabajadores Sociales no puede permanecer de espaldas a la realidad del contexto en que se insertan ellos y las instituciones universitarias, de ahí la importancia de un aprendizaje que propicie el sentido crítico frente a la intervención profesional.

Parte del ejercicio de una lectura de la realidad, consta en trascender la postura conservadora que ancla la intervención a la subordinación, para asumir una postura crítica fundamentada en la investigación, con conciencia ética, política que permita incidir en la realidad social, pensando en nuevas alternativas de ejercicio profesional.

Ahora bien, dicha formación debe propiciarse en todos los cursos que integran el plan de estudios que se cursa en la carrera, así lo reflejaron los docentes: *“El aprendizaje de un estudiante en el programa de Trabajo Social requiere de una sólida fundamentación teórica en los distintos componentes que conforman el pensum de cada programa y además la posibilidad de acercarse a los sujetos, familias, grupos, comunidades, Instituciones a través de prácticas bien focalizadas que le permitan fundar y construir el conocimiento al examinar y confrontar diversas experiencias”* S12/PE; igualmente agregaron *“El aprendizaje del estudiante de Trabajo Social, debido al tipo de formación que recibe, es un aprendizaje teórico - práctico basado en la experiencia, contextualizado con la realidad y diversificado en diferentes áreas de acción”* S11/PARL.

Es decir que la formación de los Trabajadores Sociales requiere la armónica conjugación de la teoría y la práctica, la primera fundamenta y da soporte a las actuación profesional y la práctica permite llevar la teoría a contextos reales, en donde se haga la aproximación a los actores sociales. La realidad descrita genera retos a los docentes encargados de la formación profesional, llevando a la implementación de diversas estrategias metodológicas que permitan al estudiante permanecer activo en su aprendizaje, con sentido crítico para la selección de los contenidos en que debe profundizar para la intervención profesional que demanda el medio.

Como se conoce, el marco formativo de los Trabajadores Sociales, confiere alta importancia al componente investigativo, por considerarlo núcleo fundamental de la práctica y la intervención, según los señalamientos de Gartner (2006).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Son muchos los factores que afectan la calidad de vida humana y que conciernen con la salud, el hábitat, la identidad y diversidad cultural, los derechos humanos y un dilatado etcétera, que necesariamente tendrán que constituirse en los núcleos generadores de problemas de conocimiento en torno a las cuales se susciten los procesos de formación para la investigación. (p.24).

Efectivamente, la investigación como componente fundamental en la formación profesional de los Trabajadores Sociales, debe verse como el puente de articulación entre la teoría y la práctica que por su integralidad permite al estudiante desarrollar su capacidad para aproximarse a la realidad no solo desde los contenidos vistos en la universidad, sino desde las propias construcciones que va logrando en su aproximación a la realidad y la contrastación con la teoría.

Por todo esto, la investigación es además la alternativa de respuesta a las problemáticas sociales, porque independientemente de las metodologías que se utilicen, despierta conciencia sobre la realidad y exige de la contrastación, al tiempo que compromete ética y políticamente con la necesidad de brindar respuestas a los resultados encontrados. De ahí que en los desarrollos de Falla (2006), se puede confirmar el papel importante de la investigación.

El programa de Trabajo Social, en general, se propone formar Trabajadores Sociales que, conocedores de la realidad nacional, regional y local y de sus vínculos con el ordenamiento internacional, estén en capacidad de propiciar por medio de su desempeño profesional en diferentes contextos, áreas y niveles de actuación, el desarrollo de las personas, grupos, comunidades y organizaciones con las cuales trabaja y la generación de procesos sociales orientados hacia la construcción social, el desarrollo humano, el bienestar y el mejoramiento de la calidad de vida. (p. 53).

Aporte que es respaldado en el trabajo de campo con los demás docentes, según cuyas opiniones *“Ya en lo específico con relación al Trabajo Social privilegia la investigación, desde allí lo que se busca es que no solo se aprenda una normatividad, unos conocimientos o unas cosas básicas sino que este aprendizaje le sirva a un estudiante autónomo, que es reflexivo, analítico, propositivo que ayude y contribuya a construir sociedad”* S13/RS; queda claro, entonces que la formación investigativa, no solo es metodológica, sino una disposición

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
a la formación del espíritu investigativo y la iniciativa para proponer nuevas y complejas aproximaciones a la realidad social.

Existiendo muchos otros componentes específicos de la formación profesional, al menos en esta categoría inductiva, el énfasis estuvo centrado en el fundamento general que debería orientarla en la perspectiva de un Trabajo Social latinoamericano crítico, la valoración de la identidad profesional, la articulación de la profesión con el contexto, la integralidad de los planes de estudio, el rescate de la investigación y la potenciación de la formación desde las funciones sustantivas de la universidad.

Por consiguiente en las concepciones sobre la formación profesional de los trabajadores sociales se hicieron explícitos los propósitos que como docentes encuentran en la formación universitaria, los cuales se dirigen a que los jóvenes crezcan en sus valores como ciudadanos y en los valores personales, además estos propósitos formativos los llevan a adquirir los fundamentos disciplinares y las competencias para el desempeño, así como a promover la vocación por la profesión las características que deben orientar la formación específica de los trabajadores sociales, teniendo en cuenta que, en Colombia, esta es una formación eminentemente profesional que se desarrolla en los ámbitos académicos de educación superior y por ende en la integralidad de la formación se deben tener en cuenta las dimensiones afectivas, humanas, éticas, estéticas, cognitivas y volitivas, entre otras.

4.1.2.3 Perfil del estudiante. Después de identificar los propósitos de la formación universitaria, así como las directrices de la formación profesional específica, al indagar por su concepción acerca del aprendizaje de un estudiante en el programa de Trabajo Social, surgieron varias respuestas que se agruparon en torno a la categoría inductiva perfil del estudiante, así los docentes optaron por caracterizar los rasgos que identifican a los jóvenes que deciden estudiar la carrera en las universidades Colombianas.

Para comenzar dijeron que *“muchos de ellos/as ingresan al Programa de Trabajo Social sin conocer el contexto inmediato que los rodea, ingresan muy jóvenes 15 y 16 años, nunca habían salido de su territorio, les asusta la ciudad y las problemáticas sociales, entre otros”* S6/LMPB, es de esta manera como se observa que en sus primeros días en la universidad, los jóvenes llegan con un referente mínimo sobre la profesión, poca conciencia sobre sus

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
entornos sociales próximos y en ocasiones alejados de sus entornos familiares, porque deben estudiar en ciudades distintas a las de residencia de sus padres. A ello se agregan las dificultades asociadas a su juventud y la adaptación al nuevo rol de universitarios y con ello a un complejo de problemáticas que tienen que ver con los diversos niveles de formación que traen de los colegios y que redundan en desiguales ritmos de aprendizaje.

Pese a las circunstancias de desigualdad en que llegan los estudiantes respecto de sus características de origen, bases formativas, capacidad de adaptación al medio, niveles socioeconómicos, entre otros, la Universidad debe contribuir al desarrollo de cada uno de ellos, forjando su autonomía, permitiéndole el ejercicio responsable de la libertad, posibilitándole el trabajo en grupo, para que aprovechando al máximo todo su potencial y nuevos conocimientos, dirijan su actuar al beneficio personal y social.

Pero la formación universitaria, se insiste, no sólo debe centrarse en los contenidos específicos de las carreras, es preciso que a ello se agregue una sólida formación ética que garantice la integralidad de la educación que los jóvenes reciben, así lo confirma Camargo (2012).

La Universidad por encima de cualquier divergencia tiene la responsabilidad de asumir una tarea ética de educación para fortalecer los principios y valores morales en los estudiantes. El sentido ético de un estudiante debe estar fundamentado en lo que le dicte su conciencia y la rectitud de su conducta. (p.15).

Y estos componentes deben consolidarse desde tempranas etapas del proceso formativo, de manera que queden incorporados al pensamiento de los estudiantes, porque es preciso tener en cuenta, como dicen los maestros:

“En los primeros semestres, dada la temprana edad a la que llegan a la universidad, el aprendizaje es un proceso similar al de los niños pequeños en los primeros años de la básica, es decir, hay que empezar por ayudar a afincar en ellos el interés por el saber. A medida que avanzan en la formación ese interés se va autorreferenciando, esto es que cada quien asume con mayor compromiso la tarea del aprendizaje, movido por su propia convicción de que es vital para lograr ser el profesional que aspira” S7/MLM.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Aprovechando la disposición y motivación que en los primeros semestres evidencian los estudiantes, la formación universitaria, debe orientarse además de la preparación en conocimientos y metodologías de intervención, a reafirmar los intereses y motivaciones de los estudiantes, para ello es importante acompañar el proceso de construcción del proyecto de vida, con altos niveles de motivación por el quehacer profesional y por las comunidades, para el caso específico del Trabajador Social.

Entre las necesidades que un estudiante que llega por primera vez al contexto universitario tiene, se encuentra la vulnerabilidad ante el nuevo medio que debe afrontar, así se ven expuestos además del distanciamiento de su familia y de su medio cultural, a las presiones de los amigos, el consumo de licor, drogas. Por ello es importante que desde el papel docente se acompañe al estudiante a asumir sus propias responsabilidades en espacios de participación y compromiso mediados por la comunicación humana. Y así mismo piensan los docentes, porque para ellos, los estudiantes *“Requieren una formación integral (en sus diferentes dimensiones humanas: éticas, estéticas, cognitivas, afectivas, volitivas; es un ser humano integral el que se forma como Trabajador Social)”* S16/RMC.

Tal vez por ello, se vean tan involucrados con los procesos formativos, porque ven de cerca las necesidades de los estudiantes, sus condiciones socioeconómicas, académicas, personales, familiares y afectivas, involucrándose de manera comprometida con la tarea de convertirlos en Trabajadores Sociales, igualmente vinculados desde la sensibilidad con la problemática social y la defensa de los derechos de los más vulnerados de la sociedad.

En la misma línea de ideas, Camargo (2012) enfatiza como lo hacen los Trabajadores sociales en que:

La Universidad por encima de cualquier divergencia tiene la responsabilidad de asumir una tarea ética de educación para fortalecer los principios y valores morales en los estudiantes. El sentido ético de un estudiante debe estar fundamentado en lo que le dicte su conciencia y la rectitud de su conducta. (p. 15).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

De otro lado los hallazgos en relación con los estudiantes de los programas de Trabajo Social, según indica el profesorado muestran diferencias significativas entre los jóvenes que comparten el gusto profesional, incluso dentro de las mismas aulas de clase; esto obedece a las desigualdades en las oportunidades que tienen los jóvenes al acceder a niveles superiores de educación. Manifiestan los docentes: *“Es posible hallar chicos desde los primeros semestres apersonados de su aprendizaje, pero también es posible encontrar quienes estando a punto de graduarse, delegan en otros la obligación de su propia motivación para aprender” S7/MLM.*

Las diferencias más marcadas que se perciben en el contexto universitario se refieren al origen urbano o rural, la clase o el estrato social, edad, género, estado civil, tenencia de hijos, tendencias educativas de la familia, motivaciones para el estudio, relaciones familiares, hábitos de estudio y actividades que realizan en tiempo libre, entre otros y esto ocurre a pesar de los esfuerzos que se hacen al interior de las universidades por abrir las oportunidades de acceso de mayor número de jóvenes, sin embargo la realidad indica que dicho ingreso sigue siendo restringido para algunos grupos sociales y si logran ser admitidos hacen evidentes las diferencias para lograr sostenerse.

Y aunque Bourdieu y Passeron (2009) piensan que “De todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil” (p. 23), de hecho, en la práctica los profesores comentaron que es escaso el número de jóvenes que tienen claridad suficiente sobre lo que es el Trabajo Social y sus implicaciones, por ende al ingresar a la universidad, la meta más próxima es culminar la carrera para ubicarse prontamente en el sector laboral. Véase el testimonio que así lo demuestra: *“Son pocos los estudiantes conscientes de su compromiso de justicia social por la cual la disciplina tiene sentido en la sociedad, ven su formación como un medio de ascenso social únicamente” S17/UF.*

En materia de desempeño profesional, en las aulas los docentes deben afrontar las diferencias que los estudiantes muestran en relación con la actitud hacia el aprendizaje. Algunos desde etapas tempranas hacen evidente su gusto e interés por el estudio, desarrollando hábitos de trabajo y estudio, así como responsabilidad y compromiso. Fruto de las interacciones en clase, un testimonio de las docentes, deja conocer que *“Hoy en día*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
algunos de los estudiantes piensan en un aprendizaje más facilista, que no sea complejo de asimilar, más visual y que no les lleve mucho tiempo para comprender. Esto se ve reflejado en los cortos comentarios escritos u orales que hacen frente a la invitación a efectuar un análisis o a cumplir con un propósito académico” S9/NABB.

Tal vez en el caso de Trabajo Social, sobre otras profesiones de las mismas ciencias sociales, el elevado compromiso para con la sociedad se hace evidente, por ello, la bibliografía básica insiste en destacar como afirma Camargo (2012) que:

Los estudiantes deben recibir una educación integral para llegar a ser profesionales con vocación de servicio, con valores éticos y sentido de pertenencia, que se vea reflejado en sus actuaciones, con sentido crítico, autonomía y respeto hacia los demás miembros de la sociedad procurando el bienestar colectivo. (p. 22).

De acuerdo con lo encontrado en la investigación y el contraste con el respaldo teórico, desde las mejores prácticas pedagógicas los docentes de Trabajo Social, conciben un estudiante que al ingreso al proceso formativo se caracteriza por desconocer el contexto en el que se inserta, comienzan a formar parte de la vida universitaria desde tempranas edades, llegan con temores debido a los cambios que deben asumir en su proyecto de vida y formas de interacción social que este contexto les señala, y con unas bases éticas y pautas comportamentales traídas de sus sistemas familiares y de los contextos previos de formación desde el bachillerato.

Ahora bien, durante el proceso formativo, las prácticas pedagógicas de los maestros, van despertando en ellos el interés por el saber, vinculan sus saberes previos en los procesos de aprendizaje, porque según afirman los docentes, para ello se aplican procesos basados en la autorreflexividad; además asumen su vida con mayor compromiso y van desarrollando sus propias convicciones.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.1.3. Concepciones sobre Prácticas pedagógicas. En la categoría concepciones sobre las mejores prácticas pedagógicas, fue interesante encontrar como el resultado de la organización de la información, permitió conocer su concepto, objetivos, fundamentos, características y procesos que se desarrollan. A continuación se pasa a describir y a analizar los aspectos más significativos encontrados en el estudio.

4.1.3.1 Concepto sobre prácticas pedagógicas. Las prácticas pedagógicas guardan estrecha relación con la visión que el docente tiene del mundo y del ser humano que intenta formar, así como con las concepciones sobre el aprendizaje y el conocimiento. Por ello para comenzar a trabajarlas en la investigación, se permitió a los docentes partir de su manera de comprender el concepto de prácticas pedagógicas. Sus respuestas reflejan: *“Prácticas pedagógicas son las acciones que se realizan por parte de los docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje S1=/APZ; son actividades que realiza una persona para lograr que un grupo o sujeto comprenda y asimile conocimientos acerca de un tema, situación o problema” S12=/PEA.*

Como se recordará, también en la concepción de aprendizaje se vio la tendencia de los docentes a destacar la interacción como elemento central, porque no conciben la acción del maestro alejada de su coprotagonista, es decir, el estudiante, de idéntica manera, esta tendencia a vincular las prácticas con la interacción social en el aula, reconoce la capacidad que tienen los sujetos para reaccionar mutuamente a la influencia de los otros, en este caso buscando el aprendizaje. Los maestros en sus procesos pedagógicos se encuentran altamente influenciados por los significados que para ellos tienen los estudiantes y el contexto mismo de actuación, por lo tanto de ese conjunto de significados depende el desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

En la misma dirección, autores como Achilli (2000); Contreras (1990); Entwistle (1991) y Valverde (2011). Comprenden las prácticas pedagógicas desde el contexto de interacción en el aula, abarcan las relaciones entre docente, estudiante y conocimiento y se llevan a cabo teniendo como elemento mediador la comunicación.

Más allá del intercambio comunicacional que se produce en la interacción, también se encontraron referencias de los docentes, en donde se inclinan por conceptualizar las prácticas

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL pedagógicas como *“las formas de realizar el ejercicio docente, es conveniente diferenciarlo de la didáctica y de las mediaciones pedagógicas S17/UF; conjunto de herramientas, instrumentos, actividades, recursos y categorías con los cuales los maestros enfrentan su actividad de formación. S8/MLM; El hacer de nuestra enseñanza hacia los estudiantes” S9/NABB.*

Así como en los docentes, también en la teoría existe una polifonía de concepciones para comprender las prácticas pedagógicas, de acuerdo con ello, se pueden entender desde un modelo pedagógico mediacional, otros las entienden como actividades técnicas, basadas en el modelo pedagógico proceso-producto y por último desde el modelo pedagógico ecológico se entienden como un intercambio sociocultural.

En el grupo de docentes y autores que comprenden las prácticas pedagógicas como conjunto de herramientas, está Santos-Rego (2009), quien las entiende como *“el uso de técnicas y estrategias que suponen acciones pedagógicamente fundamentadas por parte de los docentes, y que son susceptibles de favorecer el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los alumnos”* (p.7). Se permite entonces, destacar que por ser parte de la formación que los docentes reciben o desarrollan para su ejercicio, no pueden verse desprovistas de fundamentación, porque ellas responden a una finalidad y se orientan con base en los conocimientos aprendidos.

Llama la atención el hecho que en las prácticas pedagógicas no solo se involucre la acción del maestro, sino que también se conjuguen las actividades que realizan los estudiantes, en todo caso con la intención de lograr la asimilación del conocimiento, con ello se destaca un rasgo fundamental de las prácticas pedagógicas, se trata de su naturaleza interactiva, cuyo canal principal es la comunicación humana.

Aunque la práctica pedagógica tiene que ver con la didáctica, hay actores que prefieren hacer explícita la diferenciación entre los dos términos y limitan las primeras al instrumental técnico con el que el docente enfrenta los procesos formativos, cabe aclarar que no se trata de una instrumentalización carente de fundamentación, pues el docente debe tener claro que su uso debe dirigirse al desarrollo y formación de los estudiantes.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Adicionalmente, parece conveniente distinguir la relación que tienen las prácticas pedagógicas con la educación, enseñanza, aprendizaje, evaluación y formación, procesos que el maestro realiza por ser parte de su quehacer, pero que para lograr la calidad, deben fundamentarse en su ejercicio responsable de la reflexión para el mejoramiento permanente a nivel personal, institucional y social. Por lo dicho, en Valverde (2012) también se comprende la práctica pedagógica como campo problémico que “engloba la práctica educativa, docente, de enseñanza, evaluativa y la de formación” (p. 63) y además agrega que “al ubicarse en un marco de reflexión pedagógica el profesor universitario autoevalúa su función docente y permite cambios, al igual que transformaciones de instituciones, de sujetos y discursos” (Valverde, 2012, p. 63), concepción que ayuda a ubicar la comprensión del concepto dentro del marco del paradigma del pensamiento del profesor, porque no solo se trata del actuar por sí mismo, sino de un actuar orientado por las reflexiones pedagógicas.

Articulando las dos concepciones que emergieron de las respuestas docentes, es decir comprender las prácticas como resultado de la interacción social en el aula y como saber pedagógico que orienta la acción en el aula, en Cobos (citado por Valverde, 2012) se logró una síntesis que integra y fundamenta los resultados por cuánto.

Se tiene que es práctica en tanto que es una acción humana, expresión de un conocimiento determinado. Es pedagógica, porque esa acción está dirigida a la enseñanza y al aprendizaje, establece además una relación con el otro (el alumno, el docente, el representante y otros actores sociales); por ello expresa un modo de hacer, una concepción de la educación y un resultado educativo. (p.69).

4.1.3.2 Objetivos de las prácticas pedagógicas. Las mejores prácticas pedagógicas como partes inherentes del quehacer docente de Trabajo Social, son prácticas intencionadas, es decir, establecidas con un propósito particular; más la orientación de dichos propósitos no es única, pues como se sabe cada docente en búsqueda de su mejoramiento profesional a partir del conocimiento, la investigación y la experiencia define el camino para intervenir en la práctica. Fundamentadas, como se dijo, las prácticas pedagógicas, incluyen los procedimientos, acciones y estrategias mediante las cuales se regula la interacción docente-estudiantes en el aula.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Sea todo esto, tan sólo para comprender que **son múltiples los objetivos que pueden tener las prácticas pedagógicas** y así se reveló mediante la investigación. Algunos de los objetivos expresados por los docentes se orientan a *“seducir y estimular en los estudiantes su curiosidad por una sólida formación académica, desarrollar su responsabilidad social e individual, crecer como sujetos y ciudadanos” S1=/APZ.*

Este tipo de orientaciones se hacen cada vez más importantes en un contexto educativo que dejó atrás la tendencia a la memorización para dar espacio al fomento de la creatividad como aporte a la construcción de una nueva sociedad, esta nueva inclinación devela la necesidad de implementar ambientes especiales para el desarrollo de las capacidades creativas de las personas, así como también la conciencia de su papel en sociedad. Por lo anterior, la creatividad se convierte en una fuerza que apoya la construcción del cambio social y no es entonces privativa de algunas especialidades formativas, porque tal como se concibe, está al alcance de todos los ámbitos profesionales, por ende el Trabajo Social, tampoco permanece distante de su consideración pedagógica.

En esta misma línea de comprensión de los objetivos de las prácticas pedagógicas, emergen estos testimonios afirmados por los docentes participantes en la investigación: *“Las prácticas pedagógicas que el maestro desarrolla pueden fomentar el aprendizaje cuando muestran al saber, como algo atractivo, cuando muestran que el aprender no sólo es posible sino también agradable y productivo. Cuando permiten establecer conexiones entre asuntos aparentemente desligados o cuando facilitan la resolución de problemas a partir de lo aprendido” S8/MLM; “Influye notablemente todo los esfuerzos que se haga desde la docencia para garantizar estrategias y acciones para despertar el interés por un aprendizaje integral. Recogiendo lo anterior, con motivación, generando participación, identificando los diferentes estilos de aprendizaje y seleccionando estrategias acordes a la realidad de los chicos” S9/NABB.*

Una buena práctica pedagógica, que reconozca la importancia de la interacción docente – estudiante debe llevar al estudiante a sentir el gusto por el proceso formativo, que sienta el entusiasmo por aprender, por formarse permanentemente no solo en el plano profesional, sino también como persona responsable del desarrollo de la sociedad. Pero este propósito demanda de una serie de condiciones que vayan más allá de la transmisión de contenidos.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Algo parecido propone Martínez V. (2007) al plantear que “El fomento de la creatividad requiere un ambiente presidido por la flexibilidad y la libertad. La enseñanza excesivamente rígida y programada constriñe el proceso creador” (p.122). De conformidad con estos planteamientos, la educación permite que los estudiantes logren la originalidad, fluidez, flexibilidad, capacidad de encontrar respuestas diversas a las problemáticas que se le presentan, sean analíticos, reflexivos y sensibles.

Luego aparecen las personas que piensan que el objetivo de las prácticas pedagógicas se orienta a “*el afianzamiento de los fundamentos teóricos y el manejo de las herramientas metodológicas*” S2/BC. Después de todo, aunque el desarrollo evolutivo de las tendencias educativas, indica que la transmisión de conocimientos quedó superada, aún es posible encontrar que sigue siendo uno de los modelos más usados en la enseñanza. Con ello se otorga a las prácticas pedagógicas un carácter sistemático y acumulativo, en donde al maestro le corresponde enseñar y explicar, en tanto que el estudiante permanece como receptor pasivo que acate y permanece sumiso ante la palabra del profesor De Zubiría (2006) concreta el objetivo de esta tendencia educativa al reconocer que “la función de la escuela es la de transmitir los saberes específicos, las valoraciones y las normas cultural y socialmente aceptadas” (p. 80).

En el fondo no resulta extraño encontrar este tipo de orientaciones, aun arraigadas a la educación contemporánea, y ello ocurre porque se trata de un paradigma de pensamiento profundamente aceptado y aplicado en el sector educativo, durante un largo período de la historia.

Pero más allá del conocimiento por el conocimiento mismo, están las posiciones en donde se busca “*Lograr la generación de procesos de formación, planificados, pertinentes culturalmente y acordes con las características de los estudiantes y los escenarios donde estos interactuaran, es necesario el fomento de una actitud investigativa y reflexiva en el/a docente y una pasión por la enseñanza a través de un permanente estímulo a sus innovaciones pedagógicas y didácticas. Lograr que lo mismo que pasa a nivel del docente sea introyectado por el /a estudiante para su interacción con los escenarios de intervención*” S3/CMR.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Una posición sin duda más trascendente, por cuanto si bien se reconoce la importancia de los contenidos, también se valora su complejidad e inserción en el contexto social y cultural en donde la educación es producto de la interacción activa y estructurante de los sujetos, por consiguiente sus estructuras cognitivas no son tabulas rasas, sino que tienen una formación previa que se construyó en la interacción social y cultural.

Para comprender esta tendencia de las prácticas pedagógicas como fruto de la interacción, se retoman los aportes de Valverde (2012), cuando propone:

La práctica pedagógica se sitúa en un contexto que responde a un proyecto de persona humana, sociedad y cultura, bajo condiciones de transformación económica, social y política, desarrollada por el sujeto de saber (el maestro), en interacción social con los educandos y con la orientación de un currículo que permita el desarrollo de competencias y saberes. (p.74).

En donde además del diálogo intersubjetivo entre maestros y estudiantes, juega un papel importante la sociedad como contexto generador de las problemáticas de aprendizaje y receptor del conocimiento producido para su transformación y el currículo como guía que organiza las interacciones múltiples que se generan en la escuela o en este caso la Universidad.

Igual que lo dicho en torno al aprendizaje, las prácticas pedagógicas no solo enfatizan en la transmisión de teorías y contenidos metodológicos, sino centrarse en la formación de las personas, para que puedan ofrecer respuestas pertinentes a la realidad en la que se inscriben y puedan solucionar los problemas que en la realidad social se presentan. Este tipo de perspectivas, encuentran argumentos en propuestas como la de Berstein que concibe la práctica pedagógica como dispositivo de transmisión cultural, lo que hace que la mediación cultural permita aplicar reglas sociales que determinan la pertinencia del conocimiento.

Y no se omita tener en cuenta que toda práctica pedagógica tiene un marco de actuación institucional que le da forma y comúnmente se conoce como currículo, porque si bien no necesariamente condiciona, al menos, define a los maestros un conjunto de reglas que señalan la manera de abordar el ejercicio docente. Así como el marco institucional, también hay una serie de constructos o concepciones que los maestros tienen y que ejercen alta influencia en

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
las prácticas pedagógicas, por ejemplo la manera en que los maestros comprenden al ser humano, la sociedad, la educación, las profesiones y la cultura.

Una perspectiva que se agrega a las ya presentadas respecto a los objetivos de las prácticas pedagógicas, confiere valor a la investigación en la formación de los Trabajadores Sociales. Dicho por los docentes: *“Yo considero que en la medida que por ejemplo una de las cosas que hacemos desde aquí (Universidad Externado de Colombia) es promover esa reflexión analítica, crítica, se trabaja mucho también en el interés por indagar, por conocer, por hacer investigación. En la medida que propiciemos un profesional cada vez, con estas capacidades en términos reflexivos, analíticos, propositivos, críticos, con un interés por lo social, por la construcción social, podemos promover ese tipo de aprendizaje; porque el otro aprendizaje, digamos que muchas veces se queda más como en la lógica tradicional que es aprender a memorizar, o aprender ciertas cosas rutinarias o repetitivas que muchas veces en la práctica profesional ni siquiera se sabe cómo aplicar eso a la realidad” S13/RS.*

En este caso, los conocimientos, la investigación, el desarrollo del pensamiento, la reflexión, el análisis y la crítica adquieren un papel preponderante para orientar las prácticas pedagógicas y por ende la universidad debe facilitar las condiciones para su desarrollo. Como se ha dicho, la universidad no solo se mantiene con la reproducción del conocimiento ya establecido para que los docentes lo reproduzcan en el aula, debe reconocer que existen otras vías que contribuyen a mantener su dinámica y esta es una fuerza que los docentes intentan sostener como práctica pedagógica que desarrolla el interés, la curiosidad y sobretodo la conexión con la realidad social, para activar la relación enseñanza/aprendizaje.

El sentido de la propuesta de incorporar la investigación como práctica pedagógica en Trabajo Social, lleva a consideraciones que, por supuesto, van más allá de la metodología de la investigación o el entrenamiento en los métodos, la idea entonces es incorporarla como una práctica concreta que lleva a la generación de conocimientos, para ello es preciso incorporar al estudiante en su realización, junto a una persona que tiene una trayectoria recorrida y en un espacio institucional en donde esté asimilada la dinámica investigativa.

Las mejores prácticas pedagógicas requieren del permanente ejercicio de la reflexión y la crítica; para ello, los maestros se valen de la investigación de su enseñanza, así como de los

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
procesos didácticos que la acompañan, llevando a los estudiantes de Trabajo Social a asumir posiciones igualmente responsables para su ejercicio profesional.

Tras la última de las categorías inductivas referida a los objetivos de las mejores prácticas pedagógicas, se encuentran las respuestas que consideran que ellas están orientadas a fomentar la cooperación, el trabajo en equipo, es decir unas interacciones que permitan el aprendizaje a través del trabajo conjunto, del mismo en que logren la autonomía, la seguridad y la confianza.

Véase en este sentido los testimonios que lo evidencian: *“En este proceso, no se trata que el estudiante encuentre de manera inmediata la solución a la situación presentada, sino que descubre lo que necesita para avanzar, sea competente y trabaje cooperativamente para llevar a cabo las intervenciones que le permitan resolver el problema. S11/PARL; No se trata de insuflar conocimiento, sino de generar posiciones para la interacción con el mismo S16/RMC; Creo que un aprendizaje que sea bien logrado debe incluir también que se le abran perspectivas a los estudiantes frente a los otros, al sí mismo, al compromiso social, a su relación con los otros, al cumplimiento de sus funciones en los diferentes roles, no creo que es aquí donde se cimiente, sino que aquí se acaban de formar” S18/MEA.*

Así se muestra que según las concepciones de los docentes, las prácticas pedagógicas no sólo tienen que ver con el quehacer del maestro, pues ellos vinculan de manera activa a sus estudiantes en el aprendizaje personal y en el de sus compañeros de clase. Este tipo de orientaciones basadas en lo que se llama el aprendizaje cooperativo, adquiere sentido, a decir de Zubiría (2006) porque da lugar a la reflexión y la toma de conciencia del sujeto sobre sí mismo, es por ello que se afirmaba su relación con la autonomía. Se trata de un aprendizaje en donde el sujeto es menos heterónomo, para pasar a compartir con sus iguales y desde la reflexividad de los procesos de aprendizaje logra su propia regulación.

Hay que recordar que el fundamento del aprendizaje cooperativo está en el constructivismo, en donde se propone un papel fundamental en el estudiante, más que en el maestro para el logro del aprendizaje, llevando a los jóvenes a trabajar, en un gran porcentaje de tiempo, solos, con la guía y orientación del profesor. Prieto (2007) defiende la idea según la cual “aprender cooperativamente representa una ocasión privilegiada para alcanzar

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
objetivos de aprendizaje muy diversos, no solo referidos a los contenidos, sino también orientados al desarrollo de habilidades y destrezas interpersonales, con claros beneficios para el aprendizaje de los alumnos” (p.15).

Queda de esta manera, demostrada la ventaja de las prácticas pedagógicas orientadas al fomento del aprendizaje conjunto, no solo de los contenidos, sino de todos aquellos valores que se construyen como resultado del intercambio ente iguales, sin que con ello se reste importancia al papel del maestro, porque su papel no desaparece, sino que se transforma para otorgar privilegio al aprendizaje de quienes hasta ahora comienzan a construir su camino formativo. Al maestro le corresponde preparar sus clases con detenimiento, pensando en los recursos, materiales, estrategias para fomentar la calidad de aprendizaje de sus estudiantes.

4.1.3.3 Fundamentos de las prácticas pedagógicas. Los primeros testimonios de los profesores acerca de los fundamentos de sus prácticas pedagógicas se concentran justamente en el paradigma del pensamiento del profesor, porque el principal soporte de las mismas es la reflexión, dicen ellos que de este modo, no solo se logra el aprendizaje de los estudiantes, quien logra hacer más fuerte sus prácticas es justamente el profesor. *“El fomento de este aprendizaje debe estar basado en investigación, la autorreflexión, la crítica desde el contexto en el que se desenvuelve, atendiendo una crítica constructiva y propositiva” S4/CAR.*

Según estos resultados, una práctica pedagógica no es exitosa porque cumpla con señalamientos externos, la clave debe estar en la capacidad del docente para reflexionar su práctica desde los dispositivos que le permiten volver sobre lo que hace, es decir a través de la investigación, así entre los objetivos de la práctica pedagógica reflexiva están los fundamentos de su actuar, la manera en que prepara sus clases, los materiales con que se apoya, las estrategias que utiliza, el contexto de la interacción pedagógica, la influencia del contexto, entre otras.

Varios autores dan cimiento al ejercicio de las prácticas pedagógicas fundamentadas, entre ellos Carr y Kemmis (1996), Jhon Elliot (2005), Rafael Porlán (1993) y Dewey (1989), todos ellos comparten la idea de la investigación acción como el camino ideal para el pensamiento reflexivo o la reflexión.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Para llevar a cabo el ejercicio de la reflexión, el profesor requiere actuar como un investigador que analiza constantemente las situaciones y estrategias de intervención que emplea: la manera en que procesa la información, las decisiones que toma; así como los contenidos, ideas y teorías que desarrolla, de igual forma las situaciones externas al aula de clase, como la escuela y la sociedad.

De los aportes de Dewey se deriva la comprensión de la noción de reflexión como análisis de la práctica docente, involucrando valiosos componentes de la investigación acción y del docente como investigador. Es de anotar, sin embargo que en la lectura directa de sus textos es poco común encontrar alusiones directas a la docencia reflexiva como tal, pero sí del pensamiento reflexivo en la educación. Así se observa que **en el pensamiento reflexivo se hacen presentes los siguientes valores: la acción con un objetivo consciente, el trabajo sistemático y la invención encargados de enriquecer las cosas con significados. Por ende el sujeto docente está siempre activo, observando las cosas que ve, además es un sujeto social pues su reflexión no se hace al margen de la sociedad.**

Con base en lo dicho, se pueden identificar algunas características propias del pensamiento reflexivo en Dewey: Así se tiene en primera instancia su condición social, porque la docencia es una acción social pues se produce en espacios de interacción con otros sujetos. A causa de ello, la conexión del pensamiento reflexivo con la práctica de la observación como desencadenante principal de la duda, del asombro, además ayuda en el proceso de materialización de los problemas generadores de la reflexión, o lo que en palabras del propio Dewey se llama objetivación y finaliza en una actuación consciente libre de la inmediatez y la improvisación.

También la connotación social y de interacción salió a flote en las respuestas de los docentes, quienes afirmaron que los fundamentos reflexivos de sus prácticas pedagógicas, se hacen *“Mediante procesos participativos en donde el sujeto aprendiz sea un sujeto muy activo en ese proceso, ese sería el principio, poner en juego en el espacio de interacción profesor – estudiante esa serie de capacidades que pueden diferir de sujeto a sujeto”* S8/MTRS. Se observa entonces, convergencia de pensamientos, al considerar que la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, no es abstraída y solitaria, sino que por el contrario, es una reflexión iluminada por el pensamiento de quienes forman parte de su desarrollo.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Aunque en el pensamiento reflexivo es muy importante el papel del orden, pues el pensamiento en sentido general es una sucesión de ideas, otra característica que se deriva de los aportes de Dewey es que no sigue la ruta del monismo metodológico, por el contrario se reconoce la existencia de diversas vías que trazan el camino de la práctica reflexiva, así lo afirma en sus propias palabras “No hay ejercicios de pensamiento correcto cuya práctica dé como resultado un buen pensador” (Dewey, 1989, p. 42), lo que lleva a concluir que el camino de la reflexión no es único.

De manera particular, Shön (1998) considera la profesión docente como una actividad reflexiva que depende de la habilidad para manejar la complejidad y los problemas del aula, es decir se trata de una reflexión en la acción. Como se puede notar para Shön la reflexión se entiende como una forma de conocimiento, por lo tanto el acumulado de saberes adquirido en la universidad, es un instrumento que ilumina los procesos de reflexión, siempre que se integre de manera significativa a los esquemas de pensamiento genéricos que se activan por el docente en la práctica, no se trata por tanto de conocimientos memorísticos ni de un desempeño profesional de la docencia basado en intervenciones técnicas.

Como se aprecia, la línea de investigación pensamiento del profesor implica la adopción del rol de investigador por parte del docente, teniendo en cuenta que a partir del mismo, se logra el fortalecimiento de sus propios criterios y de esta manera alcanza el perfeccionamiento de sus prácticas mediante la reflexión.

En los testimonios de los docentes de trabajo social, se encuentran perspectivas de pensamiento que, igual que ocurre con la teoría, fundamentan la práctica pedagógica en el ejercicio disciplinado de la investigación y la reflexión personal que el docente hace, lo que se fundamenta en una corriente epistemológica fuerte en la profesión, como es la perspectiva crítica. “Desde mi experiencia personal, se ha tratado de fomentar un aprendizaje basado en problemas, donde los estudiantes buscan, comprenden, integran y aplican las teorías en un contexto real S11/PARL; Realizando prácticas pedagógicas acorde a las nuevas generaciones. Jóvenes del siglo 21 en donde los procesos de comunicación en el marco de la globalización son diversos S19/BCH; Los ejercicios en donde la creatividad del docente y del estudiante sea un dispositivo” S19/BCH.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

También se comparte la idea de una práctica pedagógica socialmente pertinente, que permita a los futuros profesionales brindar respuestas a las necesidades del contexto.

Agregan a los fundamentos teóricos, una realidad de tipo contemporáneo que tiene que ver con el auge de las tecnologías de comunicación que deberán aprovecharse para optimizar los procesos que se movilizan a partir de las prácticas pedagógicas.

Desde los fundamentos de la perspectiva crítica, los docentes constantemente intentan actuar racional, razonable y conscientemente, se esfuerzan por mejorar sus desempeños, otorgando sentido a lo que hacen. Como dice Giroux (2004) “la teoría crítica se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social” (p.26).

Otro rasgo característico de la teoría crítica es dotar a los actores sociales de conciencia histórica, así desde sus bases epistemológicas ilumina las interacciones sociales, así como la reflexión personal desde la ubicación en contexto. Lo que significa que la acción docente debe asumir una perspectiva crítica de las directrices instauradas, evaluando su pertinencia en relación con los propósitos formativos, para que no sea un actuar basado en condicionamientos externos que otros señalan, aun cuando su trabajo se hace fuera del contexto del aula.

Todo lo que ocurre en los procesos de planificación e interacción se convierte en objeto de preocupación por parte de los profesores, pero no para dar respuesta a los indicadores de calidad externa o política, sino justamente, se trata de plantear rupturas, discontinuidad y tensiones para que sus prácticas pedagógicas sean verdadera contribución a la formación integral de los estudiantes.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.1.3.4 Características de las prácticas pedagógicas. Según plantea Valverde (2012), las características de las prácticas pedagógicas, de acuerdo con las revisiones de las investigaciones en Colombia se pueden sintetizar en que: Son prácticas sociales, complejas y plurales, son cotidianas y con carácter sociocultural, responden a creaciones sociohistóricas, se manejan por principios de incertidumbre y vaguedad, se desarrollan con base en acciones generales, reiteradas, presentadas de forma continua y permanente; se caracterizan por el modo de hacer, el modo y el estilo; son productoras de múltiples relaciones e interpretaciones; responden a múltiples formas y son el producto de las tradiciones; están tejidas por las prácticas discursivas y experiencias vivenciadas; son generadoras de términos de compromiso, democratización y movilidad social; responden a acciones humanas observables y reflexivas y finalmente, permiten la convergencia o cruce de culturas.

Aceptadas las características que propone Valverde (2011), por su amplitud y relación cercana con el paradigma desde el que se está construyendo esta investigación, a continuación se analiza, con base en las respuestas de los docentes, cuáles de dichas características son compartidas. Para iniciar, obsérvese por ejemplo un testimonio que afirma *“las Prácticas pedagógicas tienen que ver con todo el trabajo que se hace en el aula sobre procesos de educación” S5/ GELL.* Tal como se aprecia, aunque se trata de una práctica que tiene que ver con el ejercicio de la reflexión, su característica fundamental es que se refiere al trabajo realizado en el aula, pero el aula en donde se ejerce la docencia en Trabajo Social, no se supedita al salón de clase, pues los docentes plantean un espacio de cercanía que haga estrecha la relación entre docentes y estudiantes.

A ello se agrega una característica de las prácticas pedagógicas que hace referencia a la trascendencia en el tiempo, para acompañar el desempeño del profesional que se dedica a la docencia. Estos testimonios, así lo ratifican: *“La práctica pedagógica es para todo el tiempo de existencia de uno como docente, por cuanto cada intervención de uno aunque sea profesional también constituye un aprendizaje, por las diferencias de contexto en donde se vaya a desempeñar, o a donde se vaya a actuar, por la diferencia de en un momento dado los elementos teóricos y las mismas metodologías que uno aplica dependiendo del objeto a intervenir S8/MTRS; Teoría más problemas de la vida real, como insumo para su reflexión” S10/OG.*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

La conexión de las prácticas pedagógicas con el componente del tiempo, busca evidenciar el ejercicio permanente de las mismas, así como es permanente el proceso de aprendizaje, esto indica que los docentes están en continuo proceso formativo, no solo de sus estudiantes, sino fundamentalmente consigo mismo y que estas prácticas son contextualizadas, **basadas en las exigencias y condiciones de un mundo que por ser cambiante, también les está exigiendo ser dinámicas y renovarse en su fundamentación y forma de abordaje.**

Las características presentadas por los docentes participantes del estudio, son complementadas por la propuesta de los autores como Valverde que agrega la complejidad y pluralidad de las prácticas, dado su carácter sociocultural, también se afirma sus rasgos de incertidumbre porque dependen de la subjetividad del sujeto reflexivo.

Seguidamente se retoma el aporte de Valverde (2012) de quien se había retomado la idea de que las prácticas pedagógicas son generadoras de términos de compromiso, democratización y movilidad social y que responden a acciones humanas observables y reflexivas, para traer a colación dos testimonios que las vinculan con la motivación, para lograr que los jóvenes universitarios puedan dar continuidad a sus ciclos formativos: *“En cualquier espacio académico de la formación en Trabajo Social, debe responder y aportar con un aprendizaje cercano y motivante dadas las expectativas con que inician y avanzan en su comprensión de la profesión, triangular los ejes y núcleos transversales de la formación” S6/ LMPB; Considero que se puede fomentar el aprendizaje a través de la motivación frente al espacio académico, creando en el Estudiante la necesidad de abordar el curso, contrastándolo con la realidad” S15/SRBMQ.*

Lo cual conduce a resaltar como característica de las prácticas pedagógicas su fuerte contenido formativo, no solo de los contenidos, sino fundamentalmente de procesos de desarrollo personal que resalten las características singulares de los estudiantes, sus formas y ritmos de aprendizaje, es decir, que atiendan la diversidad existente en el aula **Según Zabala (2008) el docente tiene que enfrentar cotidianamente la diversidad, porque todos sus estudiantes tienen rasgos de singularidad, que exigen plantear prácticas pedagógicas acordes a sus capacidades y motivaciones.**

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.1.3.5 Procesos de las prácticas pedagógicas. Una vez más se retoman los aportes de Valverde (2012), quien permitió ver las prácticas pedagógicas como un complejo relacional “en donde se articulan expectativas, creencias, actitudes, sentimientos, valoraciones, experiencias, conocimientos y saberes, permitiendo generar y desarrollar, mediante diversas modalidades pedagógicas, la reflexión crítica, la discusión pública, las competencias y desempeños tendientes a la formación integral” (p. 88).

Desde los planteamientos de Freire (1997) las prácticas pedagógicas llegan a relacionarse con el contexto histórico y cultural, estableciendo procesos de intercambio que llevan a la transformación personal.

De acuerdo con lo dicho por Freire, las prácticas pedagógicas se realizan con base en un marco de fundamentación que el maestro construye respecto del sujeto del educando, la educación, el currículo, la sociedad, entre otros.

Y así como nos muestra su complejidad, también deja entrever los múltiples procesos que en su desarrollo, entran en juego, luego entonces, se pasa a adentrarse en las respuestas de los docentes. Para comenzar, por ejemplo, se destacan los procesos formativos que ellas propician, al afirmar “*Prácticas pedagógicas: Elementos formadores, sobretodo formador, son generar espacios de intervención y de aprendizaje S2/BC; Prácticas pedagógicas se tienen para desarrollar los procesos formativos*” S3/CMR.

Esto conduce a determinar como el primer proceso que se promueve a partir de las prácticas pedagógicas: el formativo. Cuando se habla de los procesos formativos que promueven las prácticas pedagógicas se hace alusión a la integralidad del ser humano, y en este sentido no solo se habla de los estudiantes, sino también de la formación permanente que logra el maestro. Dentro de los procesos que se posibilitan en las prácticas pedagógicas, se destaca la formación de las personas, más que la asimilación del conocimiento.

Comprender las prácticas pedagógicas como facilitadoras del proceso formativo, en entonces pensar más allá de los contenidos y centrarse en la integralidad de las personas, estudiantes y docentes, porque debe recordarse que dichas prácticas se producen en interacción. Así la integralidad lleva consigo las situaciones personales, sociales, económicas,

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
 culturales y políticas que llevan al sujeto a buscar el aprendizaje integrándose activamente a la sociedad de la que forma parte, una vez considera ha finalizado dicha formación. La formación integral lleva a los sujetos a actuar de manera autónoma y así poderse articular a la sociedad de manera consciente y responsable.

La práctica pedagógica de los docentes está encaminada al desarrollo de las dimensiones cognitivas de los estudiantes, pero también tiene la misma responsabilidad de contribuir en la formación de un sujeto ético, socialmente sensible y responsable en la realización de su proyecto de vida personal. Se trata por lo tanto de promover las inteligencias múltiples con que cuentan los estudiantes, teniendo en cuenta sus dimensiones cognitivas, afectivas y de reflexión en la acción.

Una segunda perspectiva, muestra que los procesos que se desarrollan mediante las prácticas pedagógicas son los reflexivos, posición respaldada en este tipo de afirmaciones: *“acciones, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje y evaluación, que se ven alimentadas permanentemente por la reflexión S6/LMPB; Prácticas pedagógicas: conjunto de acciones realizadas de manera reflexiva para garantizar la praxis pedagógica y la construcción de planes de mejoramiento con base en los modelos pedagógicos institucionales S10/OG; Lo-as estudiantes reflexionan, escriben, comparten las reflexiones S16/RMC; Se basa en lecturas específicas de textos, en presentación de contenidos y reflexiones orientadas por la docente” S16/RMC.*

No resulta extraño entonces, que las prácticas pedagógicas sean procesos que protagoniza el maestro consigo mismo y con sus estudiantes, mediante la reflexión permanente acerca de su trabajo profesional. Implican procedimientos, acciones y estrategias que se presentan en la interacción en el aula. También hay que recordar que la educación es una praxis social y una reproducción de las condiciones socioculturales, tiene como fin aportar en el logro del desarrollo humano individual y colectivo, por ende es una práctica que se ve iluminada permanentemente por la reflexión, es decir se trata de una praxis orientada como decía Freire a la transformación del mundo.

El ejercicio de la reflexión en la acción se moviliza ante el permanente cuestionamiento de los sujetos, en este caso los maestros, respecto a lo qué debe enseñar? Con qué finalidad?

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Cómo enseñar? Cómo se evalúa lo que enseña? Cómo participan los estudiantes del aprendizaje? Mientras que por parte del estudiante las estrategias que se utilicen permitan una reflexión sobre su proceso de aprendizaje, tanto de los contenidos como de su crecimiento personal.

Ahora bien, la praxis pedagógica no se hace al margen de los fundamentos teóricos que conforman el cuerpo de conocimientos que da respaldo al quehacer de la docencia, este fundamento orienta el conjunto de herramientas que se emplean en la interacción y también sobre ellas debe versar la praxis, del mismo modo debe incorporarse la reflexión sobre el componente axiológico y normativo, porque las prácticas pedagógicas tienen un marco de desarrollo determinado por la institucionalidad.

Sintetizando lo dicho respecto a la reflexión y la praxis, se vuelve a encontrar en el camino, los postulados de la teoría crítica que hace la invitación a pensar en el hacer, el mismo Freire (2006), dice al respecto que “es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima” (p. 40).

Desde un punto de vista, distante del que se acaba de presentar, algunas opiniones de los docentes, resaltan como procesos de las prácticas pedagógicas, los que están centrados en el actuar, es decir el componente metodológico de cómo desarrolla el maestro su acción en el aula. Uno de los testimonios en este sentido muestra que *“las Prácticas pedagógicas tienen que ver con el hacer que se tiene para desarrollar los procesos formativos, la forma de concebir un proceso formativo sobre todo en lo relacionado con el tema del sentido y desde ahí la materialización de eso ya en otro tipo de actividad concreta para materializar esa razón de ser, ese sentido de la forma como se desarrolla ese proceso de formación. S3/CMR; Depende de cómo se ponen en juego los procesos, las capacidades del sujeto es decir el estudiante en relación con el profesor S8/MTRS; desarrollo de los momentos analítico, sintético, abstracción y crítica propia; las prácticas pedagógicas no pueden eludir dichos momentos” S10/OG.*

Es en Valverde (2012), en donde se encuentra sentido a la comprensión de las prácticas pedagógicas desde su dimensión metodológica, porque muestra que hay perspectivas de:

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

La práctica pedagógica como metodología, ha priorizado el método, el camino o los procedimientos para lograr propósitos educativos, entendiéndola como el uso de técnicas y estrategias, que suponen acciones pedagógicamente fundamentadas por parte de los docentes, y que además son susceptibles de favorecer el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los educandos. (p. 86).

Efectivamente existen concepciones respecto de las prácticas pedagógicas que se limitan a la identificación de metodologías de abordaje de la docencia, que si bien no están aisladas de la reflexión, no señalan los propósitos de las acciones. Metodológicamente las prácticas pedagógicas implican la sistematicidad, pues responden a procesos organizados respecto de las actividades de aprendizaje que se hallan implícitos en el diseño curricular.

Una práctica pedagógica distante de la educación tradicional, también se aleja de la tendencia a llevar a los estudiantes por el camino de la repetición acrítica, se orienta, por el contrario al manejo de estrategias que produzcan aprendizajes significativos. Esto a su vez permite comprender las estrategias más allá del componente técnico, es decir su aplicación sin fundamento, pues la característica que permite comprenderlas como proceso intencional y consciente. A través de las estrategias el docente materializa su pensamiento en la acción.

Otros procesos también fueron enunciados por los docentes, con base en la experiencia de sus propias prácticas pedagógicas, entre los procesos que se asocian a las prácticas pedagógicas se señalan por parte de los trabajadores sociales: los de sensibilización frente al aprendizaje, la escritura, la socialización y los de producción y creación.

En primera instancia se encuentra que en sus prácticas descubren cotidianamente que se desarrollan procesos de sensibilización, vista como “vinculación y compromiso frente al propio aprendizaje: implica reflexión y escritura personal, así como socialización. Se trata de que quien aprende, juegue, muestre sus cartas: opciones, convicciones” S16/RMC. La motivación es un proceso multifactorial por el cual, las personas se sienten impulsadas por algo, es decir que moviliza las conductas hacia el logro del cambio, en el entorno educativo, es el interés por el aprendizaje. Desde esta lógica, la motivación tiene que ver con asuntos inherentes al sujeto, como también con procesos externos que provienen del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Como han insistido los profesores participantes de la investigación, hoy en día el aprendizaje no solo tiene que ver con las dimensiones cognitivas, pues también tiene que ver con la motivación, los intereses que se desarrollan en el proceso de interacción que llevan a cabo los profesores. Las prácticas pedagógicas permiten crear el ambiente para que el estudiante se motive a sí mismo, les conduzcan a la toma de decisiones, fomenten su responsabilidad.

Con estas connotaciones los docentes emplean sus prácticas pedagógicas para crear un clima afectivo estimulante y de respeto que genere empatía con los estudiantes, que les permitan estar cerca de ellos, conocer sus historias, movilizar sus intereses, mantener activo su gusto por la carrera, para permanecer en ella y culminar su proceso formativo.

Conscientes de la importancia de la escritura, los docentes también relacionaron las prácticas pedagógicas con procesos escriturales, afirmando que *“La escritura es importante porque permite comprometer, enunciar, apalabrar, instituir al sujeto que aprende S16/RMC; Crear, producir, sentir que el Trabajo Social tiene horizonte productivo, creativo, concreto. Todos los procesos están MEDIADOS ESCRITURALMENTE: documentos con orientaciones para cada trabajo, elaboración escrita de trabajos, y rúbricas de auto, hetero y co-evaluación para cada trabajo” S16/RMC.*

Sobre la importancia de estos procesos, es importante destacar que a pesar de destacar su relevancia en el contexto universitario, lo habitual es encontrarla como actividad aislada que corresponde fundamentalmente a los docentes del área. Sin embargo, en el conjunto de los docentes de Trabajo Social, no solo en esta categoría, sino en varias vinculaciones de la investigación, la escritura, igual que la lectura, forman parte del núcleo central de procesos a desarrollar mediante la práctica pedagógica. Para ello crean estrategias particulares, acordes con su campo formativo, los cursos que desarrollan, las experiencias exitosas que han tenido, aprovechando los recursos de que disponen las instituciones universitarias y todo el despliegue de su creatividad. Más adelante, al adentrarse en el capítulo de las estrategias metodológicas, se hará una profundización sobre las mismas.

Uno más de los procesos que de manera particular expresaron los docentes tiene que ver con la socialización: *“es importante compartir los trabajos de las y los estudiantes desde el*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
principio de aprendizaje por zona de desarrollo próximo, planteado por Vygotsky” S16/RMC. Se trata en resumidas cuentas de los intercambios entre iguales, o sea del aprendizaje colaborativo que las prácticas pedagógicas ayudan a propiciar. Poder considerar las prácticas pedagógicas, no solo desde la interacción docente – estudiante, sino que las posibilidades se amplíen hacia los intercambios entre los iguales, depende, como dice Bruner (2013) de “una concepción del aprendiz y con el tiempo pueden ser adaptadas por él o ella como la forma apropiada de pensar en el proceso de aprendizaje” (p. 81).

Así se aprecia que otro elemento constitutivo de las prácticas pedagógicas es la interacción, pues ellas no se realizan en ambientes abstractos, por el contrario se desarrollan en espacios concretos en donde se encuentran maestros y estudiantes. La socialización entre iguales, es asimilada a las propuestas del aprendizaje colaborativo, que busca precisamente la interacción cooperativa entre estudiantes, para compartir experiencias sobre el tema particular que moviliza el aprendizaje.

En el aula las ventajas del aprendizaje colaborativo se hacen evidentes, debido a la heterogeneidad de composición de grupos que se encuentran en las universidades, lo cual enriquece las posibilidades de encuentro.

Por último, debido a la relevancia de la práctica profesional en la formación de los Trabajadores Sociales, un proceso que fue adicionado por los docentes fue el de la “producción o creación: se trata de asimilar la semejanza vivencial con la integralidad y complejidad de un proceso de intervención profesional” S16/RMC. Aquí lo que se trata de destacar es la importancia de la creatividad como factor que incrementa la capacidad propositiva de los estudiantes para ofrecer respuestas a las exigencias de la intervención profesional.

El mejor profesorado concibe los procesos conducentes al aprendizaje a la práctica profesional como herramienta fundamental en la formación de los Trabajadores Sociales, llevando a los docentes encargados de su abordaje al desarrollo de estrategias particulares programadas y guiadas para que los estudiantes logren progresos útiles para su posterior ejercicio profesional, así por ejemplo se posibilita que se trascienda el contexto del aula, para

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL que puedan participar en contextos reales de trabajo en donde están insertos los sujetos de la acción social.

A partir de las dinámicas de la práctica se posibilita el proceso de aprendizaje en campo, en donde para los estudiantes tienen la necesidad de aportar su potencial creativo para la solución de las situaciones concretas que se presentan, incorporando además el bagaje teórico aprendido en los ciclos formativos destinados a este fin. También es preciso reflexionar que en los procesos de práctica, el rol del docente se transforma significativamente, con referencia al que desarrollaba en los espacios teóricos, porque acá se trata de un acompañamiento en donde también se posibilite la reflexión sobre su proceder, su acción, sumado al proceso de asesoría en el componente ético y humanitario.

En resumen los procesos que las prácticas pedagógicas en la práctica formativa de los estudiantes de Trabajo Social, están orientados a despertar su capacidad crítica y creativa, aprender a tener dominio sobre las situaciones complejas, emplear la teoría como norte orientador de la toma de decisiones.

4.1.4. Concepciones sobre Enseñanza en General. Igual que con la categoría aprendizaje, probablemente por la estrecha conexión entre ellas, la enseñanza originó niveles categoriales específicos que tienen que ver con la enseñanza en general, en donde emergieron las escuelas o modelos pedagógicos, así como los autores que apoyan la fundamentación de los docentes, así mismo la adición recurrente de los docentes de Trabajo Social a los postulados de las teorías sociocríticas y finalmente la relación con las directrices institucionales.

4.1.4.1 Escuelas o modelos pedagógicos. Las principales escuelas o modelos pedagógicos que se identificaron implícita o explícitamente en las respuestas de los docentes están orientados por perspectivas humanistas, crítico sociales, constructivistas y porque no, también por una perspectiva de tipo ecléctico en donde optan por retomar lo mejor de diversos modelos por los que han transitado sus propias trayectorias académicas y laborales.

El primer modelo pedagógico que se identificó por parte de los docentes de Trabajo Social fue el humanista. En las ideas humanistas prima la idea del hombre como ser humano

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

integral, valorando en la educación la práctica de la libertad desde la reflexividad. Además el humanismo se concibe como un modelo antiautoritario que supera las barreras entre docentes y estudiantes. El educador humanista se encarga de ayudar a la persona a encontrarse a sí misma.

Aquí, como ocurrió con el aprendizaje, se observa una tendencia de los docentes a preocuparse por la integralidad de los estudiantes, es decir no centrarse en el dominio de los contenidos, sino en el conjunto de saberes, actitudes y habilidades que ellos deben desarrollar. Obsérvese sobre el particular estos testimonios de los docentes: *“Mi inspiración son las escuelas y modelos humanísticos que parten de los griegos hasta los autores modernos. Enfoques centrados en el proyecto humano propenden por formas de comprender el mundo y de estar en el que dignifiquen esa condición humana S1/APZ; hay que tener una concepción integral e integradora S10/OG; La educación es un proceso dinámico que implica una acción conjunta entre profesores y estudiantes, que el estudiante es un ser integral en proceso de formación, que debe constituirse en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje” S7/MLM.*

Teniendo como representante fundamental de la perspectiva humanista a Rogers (citado por Mota, 2009), es básico advertir que al aplicar sus postulados a la enseñanza “El mejor punto de vista para comprender la conducta es desde el propio marco de referencias del individuo” (s.p.). La pedagogía humanista es un modelo pedagógico que genera aceptación entre los docentes Trabajadores Sociales por cuanto reivindica el papel activo de los estudiantes, convirtiéndolos en sujetos de las prácticas pedagógicas, destacando además de las esferas cognitivas, la dimensión socioafectiva, buscando que los sujetos puedan desarrollarse como personas.

En particular la enseñanza es tratada, en esta perspectiva, como un fenómeno con sentido humano, dando prioridad a la relación hombre – mundo, por cuanto es significativa la importancia que se otorga a la subjetividad de cada uno de los participantes de la enseñanza, de este modo se valora en alto sentido los conocimientos y experiencias de los docentes, igual que las de los estudiantes quienes dejan su pasividad para convertirse en sujetos activos de las prácticas pedagógicas.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Hay que agregar que en las perspectivas humanistas se confiere atención integral a las personas, esto es considerar sus esferas cognitivas, igual que las afectivas, axiológicas, culturales, entre otras. La inclinación es no solo a transmitir conocimientos sino lograr el desarrollo pleno de las potencialidades de los sujetos para lograr su crecimiento personal y autorrealización.

Importa añadir que además del crecimiento personal, se propone valorar el contexto de las interacciones y el desarrollo de la afectividad, por lo tanto se reconoce el componente emocional como valioso en el proceso de enseñanza, lo mismo que el establecimiento de relaciones interpersonales positivas porque ayudan en la construcción de la confianza, utilizando el camino de la comunicación y la aceptación mutua. Otras orientaciones de la enseñanza humanista se dirigen al desarrollo de la creatividad, el pensamiento original y la capacidad propositiva, empleando estrategias que permitan al estudiante conectarse con dichas capacidades.

Más aún, en esta perspectiva de enseñanza, el maestro se convierte en modelo que enseña con su ejemplo y por lo tanto debe ser consciente de sus propias capacidades, respetuoso de sus estudiantes, aceptándolos como son para encaminarlos hacia el mejoramiento personal.

Paralelamente a las perspectivas humanistas, los docentes identificaron su tendencia a no seguir un modelo particular, sino a retomar selectivamente lo mejor de varias escuelas, según su experiencia. Pueden presentarse como testimonio de lo dicho, las siguientes respuestas: *“No pertenezco a una escuela específica o seguidor de un autor; trato de tener una posición ecléctica. Aferrarse a lo mejor de cada propuesta e innovar desde la intuición y la práctica S1/APZ; Ahí me parece que yo hago como que recojo de diferentes escuelas S5/GELL; Mi experiencia docente en Trabajo Social inicio con una directriz más marcada hacia el conductismo, seguramente por la formación que recibí vivo una especie de eclecticismo, en el sentido de retomar de algunos modelos o teorías los mejores aportes para mi experiencia” S9/NABB.*

Admitirse como seguidor de diversas perspectivas a la vez, ubica a los docentes en los modelos eclécticos, en donde la principal característica está guiada por seguir lo mejor de un patrón, más no la totalidad de su pensamiento, ofreciendo la posibilidad de innovación y

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

reconstrucción creativa. En términos de Rebeer (1985) “Eclecticismo se refiere no a seguir algún sistema sino a seleccionar y usar cualquiera considerado como el mejor de ellos” Merani (citado por Arenas, 2006, p. 29).

En las posiciones que no se centran en un modelo o escuela pedagógica, se observa la inscripción en el eclecticismo definido como la combinación de diferentes elementos considerados positivos de varias alternativas, sin embargo **tiene para abonarse su falta de radicalidad para pasar, en cambio a posiciones más conciliadoras.**

No está por demás, tratar de comprender como el tránsito por diversas perspectivas, durante el tiempo de formación y experiencia profesional, sumado a los acelerados cambios de un mundo globalizado, lleva a los docentes a un inusitado eclecticismo, seleccionando ideas de diversas posiciones, mezclándolos en una nueva perspectiva a partir del establecimiento de acuerdos internos entre dichas posiciones, lo cual significa que la tendencia al eclecticismo busca la armonía para el sujeto que lo practica, evitando que se sienta insuficientemente fundamentado en su proceder. El eclecticismo tiene como ventajas el poder transitar entre la riqueza y variedad de perspectivas que hoy en día se ofrecen para la práctica pedagógica.

Otro modelo o perspectiva que salió al paso en el procesamiento de la información, está relacionada con el modelo crítico social que también se hizo evidente en las concepciones de aprendizaje y en general en las prácticas pedagógicas, asociado ello al marco de fundamentación que da soporte al Trabajo Social. Una ejemplificación de lo dicho se propuso en este testimonio que por su extensión, dejó conocer varios de los rasgos del modelo: *“Modelos Pedagógicos abiertos críticos, **activos** que privilegian el aprendizaje autónomo, flexibles, tales como la Pedagogía Social, La Autogestionaria, la Pedagogía de la Pregunta. Como factores vinculantes utilizó las estrategias “Aprender a hacer o aprender”. Como docente mi trabajo metodológico lo constituye como medio y eje estratégico primordial el desarrollo del proceso enseñanza - aprendizaje, por cuanto la intencionalidad y razón es involucrar la diada estudiante/ profesor en el trabajo metodológico, como vía fundamental para alcanzar sinergia en el desarrollo de mis asignaturas y cursos, en el horizonte de estimular el aprendizaje y desarrollo de la enseñabilidad para potenciar competencias básicas y específicas de la formación disciplinar” S2/BC.*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Así mismo, Henry Giroux representante contemporáneo de importancia en la tradición crítico social plantea sus postulados respecto a la educación al entrar en crítica al modelo tradicional que muestra a los docentes como personas carentes de sentido político en su actuar, negándose con ello a adentrarse en el manejo de las relaciones de poder, conocimiento y dominación. En consecuencia el maestro se convierte en persona crítico reflexiva que asume una posición política con las comunidades, generando para ellas posibilidades de transformación. Argumento que cobra mayor sentido, si se habla de un docente que además está formado profesionalmente como Trabajador Social.

Para no perderse de estas ideas, se extraen entonces, las ideas fundantes del testimonio en relación con el modelo crítico social: Se orienta hacia el aprendizaje autónomo, es decir la intervención directa del estudiante en el logro de sus objetivos, procedimientos, recursos, criterios de evaluación, ritmos, roles de aprendizaje, en donde resultan fundamentales sus conocimientos y experiencias previas para darle sentido a su aprendizaje.

Por esto dentro de la perspectiva crítico social, los docentes hicieron mención explícita de la pedagogía social. Las bases de la pedagogía social tienen sus orígenes en los análisis que Freire propuso sobre la relación oprimida para señalar los fundamentos de una educación liberadora, que tenga en cuenta la relación dialógica profesor/estudiante, con el fin de lograr procesos de concientización y liberación.

El fin último de la pedagogía social no se limita al contexto del aula o de la institución, en cambio, trasciende a comprender la enseñanza como esencial para el desarrollo de la comunidad, por tanto la pedagogía social responde a intereses y necesidades más que individuales, de orden social, es decir que no sólo se enseña en los contextos institucionalizados, sino que es la sociedad el principal destino de la misma.

En síntesis los modelos pedagógicos sociocríticos tienen como propósito aportar hombres socialmente comprometidos, para ello se utilizan alternativas metodológicas que promueven el trabajo activo de los estudiantes y el diálogo permanente entre estudiantes y docentes. El problema de la enseñanza es provocar que los estudiantes participen de forma activa y crítica

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL en a la reconstrucción de la sociedad, por ello su afinidad con la formación profesional de los Trabajadores Sociales.

Pero aquí hay que agregar que el rol del docente, también es diferente del que se desempeña en la enseñanza tradicional, está orientado a acompañar a los estudiantes, estimular su participación mediante las experiencias de vida que trae de su contexto social, motivando su pensamiento y reflexión crítica, también puede optar por traer a clases situaciones problemas que sean analizadas creativamente mediante el uso de alternativas metodológicas que estimulen el trabajo cooperativo y productivo.

Resulta completamente pertinente traer a colación una frase de Freire (1997) que sintetiza los postulados de la pedagogía crítica cuando asevera: “La pedagogía del oprimido es, pues, liberadora de ambos, del oprimido y del opresor. Hegelianamente diríamos: la verdad del opresor reside en la conciencia del oprimido” (p. 12). Puede observarse hasta aquí la armonía de la perspectiva crítico social con la humanista, antes desarrollada y elegida como opción por algunos de los docentes, pues al tiempo que se propone llevar a los sujetos sociales a descubrir los factores alienantes, se les va comprometiendo mediante la praxis a su transformación.

Similarmente, aunque no con toda la profundidad de planteamientos de la perspectiva crítica, también se encontraron casos de los mejores docentes que plantean orientar su enseñanza desde pedagogías activas, por tanto aducen “*Pedagogías activas son vitales en el proceso de enseñanza*” S19/BCH. Las pedagogías activas son tratadas por De Zubiría (2006) en su libro *Los modelos pedagógicos*, en donde se explica sus diferencias con la pedagogía tradicional: “El elemento principal de diferencia que establece el activismo proviene de la identificación del aprendizaje con la acción. Se aprende haciendo dice Decroly en un intento por sintetizar los lineamientos centrales de la escuela nueva” (p. 111).

La pedagogía activa no solo se limita al manejo de estrategias de enseñanza, es un modelo pedagógico en donde el maestro se constituye en promotor de sus educandos a partir de los principios de individualización y autogestión del conocimiento, muy ligada a la filosofía humanista. En la pedagogía activa lo más importante es identificar al estudiante como sujeto activo de la educación.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Si se acepta los postulados de la escuela activa, se admite que en los estudiantes no deben permanecer estáticos y silenciosos ante lo que el maestro dicta, porque se trata de una enseñanza que parte de las necesidades individuales sin pretender homogeneizar, además es una enseñanza que se caracteriza por su recursividad, lo cual lleva a los maestros a aprovechar al máximo los recursos que están a su alcance y de los estudiantes para favorecer el aprendizaje.

Todo esto parece confirmar que en la escuela activa, el activismo se asimila al aprendizaje porque en ella se plantea que se aprende haciendo, por ello las instituciones deben facilitar las condiciones para que los estudiantes entren en contacto con la experiencia, así se sienten realmente partícipes de su formación y la convierten en un ejercicio permanente. De tal manera, el fin de la enseñanza no solo es el aprendizaje, sino la preparación para la vida.

Acontece entonces que los maestros consideran que a partir de sus mejores prácticas pedagógicas han logrado sostener con sus estudiantes relaciones interpersonales que no están basadas en el autoritarismo, sino que incorporan dimensiones socioafectivas que les permiten permanecer cerca a los jóvenes, a sus intereses y motivaciones profesionales.

Debe agregarse en cuanto a modelos pedagógicos identificados por los docentes en su práctica pedagógica el constructivismo, que fue expresado concretamente al responder al cuestionamiento particular. “*Pedagogía constructivista cognitiva*” S7/MLM. Son considerados pioneros del constructivismo Jean Piaget con el constructivismo genético y Levy Vygotsky con la corriente social del constructivismo. En sus raíces el constructivismo parte por reconocer que el conocimiento se produce la interior del sujeto, es el quien construye el conocimiento de la realidad a través de los mecanismos cognitivos, pero también se reconoce que el conocimiento se logra mediante la actuación sobre la realidad y teniendo como referente inicial sus conocimientos anteriores de que dispone.

Desde los planteamientos de Araya (2007):

El conocimiento que el sujeto puede lograr está directamente relacionado con los conocimientos anteriores; el conocimiento es siempre una construcción que el sujeto

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

realiza partiendo de los elementos de que dispone. Esto supone que es siempre activo en la formación del conocimiento y que no se limita a recoger o reflejar lo que está en el exterior. En este sentido, podemos afirmar que, para el constructivismo, el ser humano crea y construye activamente su realidad personal. (p. 83).

Para el constructivismo, los procesos cognitivos son construcciones mentales que el sujeto hace de la realidad, pero no existe una única realidad, por lo tanto no es posible llegar al aprendizaje de verdades absolutas, sino que cada sujeto tendrá una construcción alternativa de la realidad. El constructivismo se puede sintetizar en algunas de sus principales premisas: la interacción con el medio, la importancia de las experiencias previas y la construcción de sentido.

Habría que decir también que al interior del constructivismo existen diversas posiciones, unas basadas en la premisa de la construcción de carácter individual, y otras de carácter social. El mencionado en el testimonio es el constructivismo cognitivo, que en teoría aparece como evolucionista o desarrollista en donde se plantea que el individuo va accediendo a etapas superiores de su desarrollo intelectual. En esta perspectiva se propone que si el estudiante es un sujeto activo en su aprendizaje, al docente le corresponde estimularlo para que alcance etapas superiores de su desarrollo.

Queda por añadir que al interior del constructivismo también se configuraron dos corrientes respecto al aprendizaje, una es el aprendizaje por descubrimiento y otra el aprendizaje significativo. Esta última corriente también fue identificada en las mejores prácticas de los docentes, quienes expresaron que *“Otra teoría con la que me siento cómoda es la de AUSUBEL, “Asimilación Cognoscitiva” o de “Aprendizaje significativo”, donde se piensa también en proceso de aprendizaje. Aquí me agrada la postura de no solo pensar en que el estudiante memorice o lee un texto, sino que lo comprenda, lo almacene y le dé un uso académico a la información, con un componente de transformación. S9/NABB; El aprendizaje significativo, opuesto al aprendizaje mecánico. Es aprender a aprender. El eje fundamental de este modelo es aprender haciendo, permitiendo el progreso continuo de los educandos, desarrollando y evolucionando secuencialmente en las estructuras cognitivas para acceder a conocimientos cada vez más elaborados” S15/SBRMQ.*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Respecto a estos hallazgos en relación con el aprendizaje significativo, la idea central de la teoría de Ausubel (1970) es expresada por Méndez (2006)

Es lo que él define como aprendizaje significativo. Para este autor este aprendizaje es un proceso por medio del que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que se intenta aprender. (p. 91).

Como se observó en los testimonios, en el marco del aprendizaje significativo los docentes, propenden porque el aprendizaje adquiera significado para el estudiante, evitando la memorización mecánica; teniendo en cuenta que cuando una persona aprende algo sin sentido, lo olvida de forma rápida y por tanto le cuesta aplicarlo en contextos de interacción profesional y en la vida cotidiana.

4.1.4.2 Autores que fundamentan las concepciones de enseñanza. Si bien en la categoría anteriormente desarrollada, al explicitar los modelos pedagógicos que orientan las prácticas pedagógicas, salieron a flote algunos autores que se inscriben en las perspectivas que los docentes siguen, se optó por dejar un lugar especial al reconocimiento de algunos representantes en particular.

En primera instancia se encontró una respuesta que no particulariza autor alguno, por el contrario opta por decir que el influjo que recibió de los autores es permanente, literalmente dice *“De los griegos hasta los autores modernos” S1/APZ.*, aspecto que en líneas generales podría relacionarse con los resultados de categorías anteriores en donde los docentes hicieron explícitas sus concepciones de tipo ecléctico, por cuanto retoman aportes de diferentes posturas, o en este caso, autores para fundamentar sus mejores prácticas pedagógicas.

Con base en lo anterior, sólo quedan mencionados de manera directa dos autores considerados guía de las prácticas pedagógicas de los docentes, se trata de Lev Vygotsky y Paulo Freire, y así se observa en sus respuestas.

“Me quedo con la idea de la inter-estructuración del conocimiento, como en la línea de Vygotsky y en esa corriente” S8/MTRS. En las ideas fundamentales de Vygotsky juega un

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

papel importante el concepto de mediación, considerando que la capacidad de enseñar es un rasgo característico del ser humano, o sea que el acto educativo es un proceso conjunto que sucede entre las personas quienes a su vez son sujetos activos en su propio desarrollo.

Otro elemento fundamental en los planteamientos de Vygotsky es el contexto porque considera que el desarrollo se produce a través de los instrumentos disponibles en el ambiente en que se da la interacción pedagógica.

El proceso de formación social del aprendizaje que propone Vygotsky considera que los individuos son el resultado de su proceso histórico y social, por ello otorga al lenguaje un papel protagónico porque es el instrumento que permite la mediación pedagógica en el contexto del aula.

Y Daniels (2003) agrega “La teoría social que se ha desarrollado bajo la influencia de Vygotsky constituye una rica fuente de posibilidades para comprender y desarrollar un proceso de transformación social como la educación” (p. 25). De ahí la importancia de iluminar las prácticas formativas de los docentes de Trabajo Social, quienes además de propiciar las transformaciones de sus estudiantes, deben enseñarles a ellos a aplicar este tipo de inspiraciones en la fundamentación de sus prácticas, de tal modo que también ellos estén orientados a la transformación de los contextos sociales en los que intervendrán.

La teoría desarrollada por Vygotsky es de tipo sociocultural y además enfatiza en el estudio de los procesos psicológicos del individuo, la relación entre pensamiento y lenguaje, propone la existencia de los niveles de desarrollo real y potencial de las funciones mentales, aportes que en general constituyen sustento para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, más si ellas están referidas a la enseñanza de las ciencias sociales en general y el Trabajo Social en particular.

Hay en particular un aspecto relevante en la teoría de Vygotsky que se denota de manera específica por parte de los docentes, se trata de la **interestructuración del conocimiento**, en donde se incluye la acción de dos sujetos: el que realiza la acción y el otro que está relacionado con ella y no de manera pasiva; en la interacción de los dos sujetos se permite el acceso a la cultura y por ende la formación del sujeto como parte de la comunidad que tiene

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

la potencialidad de ejercer cambios sobre ella. Si se parte del reconocimiento del sujeto como parte de una comunidad y de una cultura, es importante que en la interacción del conocimiento también se valoren y tengan en cuenta los saberes o historia previa que llegan al aula según las experiencias vividas en la realidad.

La sola referencia de los autores que fundamentan las mejores prácticas pedagógicas de los docentes de trabajo social, da idea de sus desarrollos en la interacción en el aula, se infiere entonces su orientación pedagógica que democratiza la relación entre estudiantes y docentes, por ende no hay directividad sino un trabajo corresponsable dirigido al aprendizaje, sumado a ello se hace evidente la necesidad de abordar una práctica pedagógica que se articula a los contextos en donde se desarrollan, esto significa que en el aula, la interacción vincula el arsenal previo que la experiencia le ha aportado a los jóvenes universitarios y que es el lenguaje el mediador pedagógico por excelencia.

Cobra sentido la relación de Vygotsky en el desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas de los profesores de trabajo social, porque en esta carrera, más que en alguna otra, los procesos formativos se vinculan con la necesidad de la transformación social y no solo la que ocurre en los estudiantes y docentes, sino también la que ellos propiciarán en su ejercicio profesional.

Seguidamente, como se mencionó, aparece entre los docentes la referencia a los aportes de Paulo Freire. “Teniendo en cuenta algunos lineamientos de Paulo Freire” S5/GELL. Sobre quien cabe anotar, siguiendo a Negri (2008):

Propone un modelo de educación liberadora, en el que el educador y el educando se relacionan en el proceso de producción de conocimientos a través del diálogo horizontal, dando un estímulo a la reflexión crítica y a las potencialidades creadoras. La educación popular propone la construcción colectiva del conocimiento con el objetivo político de desvelar –correr el velo- la realidad injusta y desigual: aprehender a leer el mundo para transformarlo. (p. 1).

Freire como autor importante destacado por los trabajadores sociales fue retomado, por su evidente distinción con las escuelas o modelos tradicionales de educación. En línea opuesta a

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

las mismas, Freire propone el modelo de la educación liberadora en donde se rompen las barreras relacionales entre docente y estudiantes, haciéndose necesario el esfuerzo del educador por comprender la naturaleza y contexto del que vienen los educandos para construir con ellos una posición crítica en donde tomen conciencia de su ser personal, social, familiar, para buscar su permanente transformación.

Los aportes de Freire a la educación y la pedagogía están basados en su experiencia de trabajo con población adulta del sector campesino y trabajador, por ello se identifica como uno de los autores más representativos de la educación popular. Además de la alfabetización de los adultos, Freire dedicó su trabajo a lograr la toma de conciencia política por parte de los jóvenes y adultos de los sectores populares. Los métodos utilizados por Freire, postulan la necesidad de la integración entre la teoría y la práctica, buscando el diálogo reflexivo respecto de la realidad, haciendo que educandos y educadores tomen papel activo en su transformación. Otro aporte metodológico de importancia, consiste en la inclusión de la pregunta como estrategia creativa que permite estimular la capacidad de transformarse y transformar el entorno.

En el plano de los fundamentos de las teorías de Freire, está la emancipación, propuesta orientada a liberar al sujeto de todo aquello que le impide ser verdaderamente persona. En otras palabras, sus orientaciones se dirigieron a la creación de una pedagogía y una escuela verdaderamente democráticas que por su carácter popular sean capaces de contribuir en la formación de la ciudadanía.

Se deja para el final, del aparte referido a los autores, una persona que si bien no fue explicitada dentro de esta categoría, si se mencionó en los modelos pedagógicos abordados anteriormente, se trata de David Ausubel, quien es uno de los autores que marca la diferencia entre enseñanza y aprendizaje, enfatizando en que la tarea fundamental de la educación es lograr el aprendizaje de tipo significativo, propósito que se logra al articular los nuevos aprendizajes con los anteriores aprendizajes.

Todo esto se confirma desde Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y Cruz, M. de la (2006), cuando afirman que “Ausubel pone el acento de su teoría en la organización del conocimiento en estructuras y en las reestructuraciones que se

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL producen debido a la interacción entre esas estructuras presentes en el sujeto y la nueva información” (p. 210). En síntesis la idea de Ausubel es que para lograr el aprendizaje se debe partir de lo que los estudiantes ya saben.

Véase ahora por qué la enseñanza, desde esta perspectiva debe orientarse a provocar desequilibrios entre los esquemas que constituyen la estructura cognoscitiva del sujeto y la nueva información para generar un nuevo conocimiento, lo que se conoce como aprendizaje significativo, es decir el conocimiento que perdura y da lugar a estructuras cognoscitivas de mayor complejidad.

De acuerdo con las ideas de Ausubel, la enseñanza se caracteriza por la interacción permanente entre docentes y estudiantes, el uso de la ejemplificación, el paso de lo general a lo particular (deducción) y el carácter secuencial. En este conjunto adquiere sentido el manejo de estrategias de trabajo y materiales que sean potencialmente significativos, como los organizadores previos, en donde el contenido no es mecánicamente elaborado.

En consecuencia, entre los modelos pedagógicos y autores que salen a flote en las concepciones de los docentes de Trabajo Social, es clara la ruptura con la perspectiva tradicional, pues se retoman ideas basadas en el cambio de paradigma en la relación docente-estudiante, la orientación a la transmisión de contenidos, la consideración del aula como único escenario para la interacción, para pasar a unas prácticas pedagógicas que se centran en la persona y su inserción en un contexto social que se debe transformar mediante la acción. Así, a continuación se hace un acercamiento mayor a las teorías sociocríticas de la enseñanza y aprendizaje, siendo la categoría inductiva más recurrente respecto a enseñanza.

4.1.4.3 Teorías socio críticas. A la luz de los modelos pedagógicos y los autores que sirven de referente a los docentes de Trabajo Social, en este aparte de la investigación, se hace una aproximación más directa a las teorías que en el marco del paradigma sociocrítico les resultan más significativas para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

Hay que comenzar, entonces por los aportes del constructivismo, señalado de manera recurrente por los profesores, en testimonios en donde se dice: “El modelo constructivista ha tomado fuerza en la mediación y relación pedagógica S6/LMPB; El Constructivismo y la

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
Educación popular, dado que me permiten lograr no solo la formación de los/as estudiantes sino la orientación de procesos de reflexión y de adquisición de competencias investigativas, reflexivas orientadoras de la confirmación de un sujeto político, desde el ámbito educativo S3/CMR; Es un modelo educativo centrado en el estudiante y sustentado en el constructivismo” S11/PARL.

Para los constructivistas el conocimiento es el producto de la interacción social y cultural. En el constructivismo se rompe con la hegemonía de verdad y el conocimiento único, para darle paso a la diversidad y a las construcciones particulares. El conocimiento se produce al interior del sujeto, porque es el quien construye el conocimiento de la realidad utilizando los mecanismos cognitivos de que dispone, llegando incluso a transformar dicha realidad.

Se comprueba de este modo que el constructivismo surgió pensando en la idea de la formación del conocimiento, logrando la integración de aportes tanto del empirismo como del racionalismo, para otorgarle importancia a las construcciones que el sujeto hace de la realidad, rescatando desde el racionalismo el manejo de los mecanismos cognitivos de los que dispone el sujeto y desde el empirismo la actuación sobre la realidad para transformarla. Como dice Carretero (1997) “Según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano” (p. 25). Igualmente piensa una de las docentes, al opinar “*El constructivismo entiende el aprendizaje como un proceso de reconstrucción personal y permanente de cada nuevo contenido a partir de los conocimientos previos*” S15/SBRMQ.

Los principios básicos del constructivismo se pueden resumir en la interacción con el medio, la importancia de las experiencias previas, la elaboración de sentido, la organización activa del conocimiento y la adaptación funcional entre el conocimiento y la realidad.

No es de olvidar que en el plano de la enseñanza, el constructivismo permite comprender a los maestros que el aprendizaje se produce a partir de los conocimientos previos, por lo tanto no le corresponde asumir un rol pasivo en el aula, por el contrario debe participar activamente, primero aportando los conocimientos anteriores al contexto de interacción con su maestro y compañeros, luego integrando los saberes previos con la nueva información que

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
incorpora por diversas vías durante la mediación para darle sentido a lo aprendido mediante la reflexión y finalmente retomarlo como fundamento de la transformación social.

Más aún, al desempeño del docente, el constructivismo aporta implicaciones pedagógicas que le hacen pensar de manera diferente su rol, ya no como transmisor del conocimiento, sino como la persona que al compartir el acceso a la información, permite que el estudiante se motive por el aprendizaje y se transforme, entonces su tarea será diseñar y coordinar las actividades mediante situaciones de aprendizaje que le resulten atractivas. Además de orientar y acompañar a los jóvenes, debe propiciar relaciones de respeto y camaradería, promover su pensamiento crítico, permitirle que entre en conflicto con sus propios saberes para que logre la adaptación de los nuevos y su posterior aplicación.

En cuanto al constructivismo es importante tener en cuenta su fuerte influencia en el Trabajo Social y su enseñanza, pues es un modelo que reconoce que la génesis del conocimiento es social, valora la función del lenguaje en la interacción social. En el contexto universitario, el uso del constructivismo como guía del proceso de formación, permite entregar a los estudiantes herramientas que les permitan hacer frente a las problemáticas que encuentran en su actuar, siendo oportuno no solo durante su tránsito por la universidad, sino como un continuo incluso en su vida profesional.

Operativamente, los maestros consideran que llevan a cabo los postulados y principios del constructivismo cuando entienden *“la enseñanza como construcción de aprendizajes con otros; yo podría decir que es una perspectiva constructivista, es una perspectiva de cómo lo hacemos mejor juntos, cómo nos preguntamos juntos, cómo reflexionamos juntos sobre lo que hacemos”* S14/MRCP. Y esto ocurre al interior del constructivismo, porque también se reconsidera la connotación del aula de clase, en donde el maestro ocupa el podio y los estudiantes la tribuna como espectadores. En cambio se organiza el espacio para que haya interacción entre compañeros, empleando estrategias de trabajo en grupo, pero se admite, adicionalmente, que los estudiantes trabajen la clase, fuera de los salones, en la biblioteca, en espacios abiertos, en interacción con otros sujetos sociales, en los campos de práctica o en comunidad. Así se opta por aplicar en clase mecanismos de carácter social como las discusiones en grupo, la argumentación, los talleres, entre otros.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Hay quienes además del constructivismo hacen una fusión entre esta corriente y otras de similar naturaleza y le agregan otros componentes que probablemente consideran no están tan marcadamente señalados al interior del modelo. De esta forma, se encuentra este testimonio *“El hilo conductor es socioconstructivista, problémico y audiovisual, abierto a pensar las experiencias positivas de aprendizaje, acompañado de lúdica” S107OG.*

Como se aprecia en esta perspectiva particular el constructivismo es visto en una de sus corrientes internas, pues tal como lo plantea Carretero (1997) “Puede hablarse de varios tipos de constructivismo. De hecho es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel, y la actual psicología cognitiva” (p. 24).

Pero en concreto la posición del docente respecto a sus mejores prácticas pedagógicas es la socioconstructivista o sociocultural expresada por Vygotsky, en donde se asumen los postulados generales del constructivismo, haciendo un énfasis especial en el aprendizaje como proceso interpersonal que luego se lleva al plano de lo intrapersonal. Es decir es la posición en que se considera que el conocimiento es producto de la interacción social, porque el sujeto es un ser eminentemente social. Con ella se evidencia que el aprendizaje se logra eficazmente cuando se produce en ambientes de colaboración e intercambio.

A ello se suma, según el docente en cuestión la tendencia constructivista a la resolución de situaciones problémicas. Situación que en la teoría es planteada como orientación del aprendizaje a responder a las necesidades del entorno, partiendo en el aula de la presentación de ejercicios para la resolución de problemas, teniendo en cuenta que este no es el único espacio en donde se desarrolla el pensamiento y que la vinculación de problemas ayuda a participar, relacionar, proponer y asumir ideas respecto de la realidad social con la consecuente toma de decisiones. En síntesis el trabajo constructivista orientado a la resolución de problemas está orientado al desarrollo de las capacidades cognoscitivas de los estudiantes, la asimilación de conocimientos, despertar su motivación y desarrollar el pensamiento crítico y creativo.

Un aspecto más que agrega el docente en mención a su manejo de la perspectiva constructivista es la lúdica, por cuanto es una herramienta fundamental para propiciar la

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
actividad del estudiante en clase, al tiempo que se posibilita el intercambio social con el docente y con sus compañeros, es decir que no es solo un elemento recreativo, pues permite desarrollar dimensiones físicas, psicológicas, sociales, axiológicas.

Junto al constructivismo surgió la idea de un docente de ubicar al construccionismo, argumentando sus similitudes respecto a la estructuración del conocimiento. Así se propone *“El constructivismo y construccionismo social las cuales parten de la premisa acerca de que el conocimiento se logra a partir de procesos psicológicos y sociales que llevan a la construcción de la realidad, entendida ésta como visiones del mundo que involucran al sujeto que observa, de allí que no se puede hablar de una realidad objetiva independiente del observador. Ambas corrientes plantean la construcción del conocimiento como una forma de expresar la búsqueda y la creatividad”* S12/PEA.

Siguiendo la idea expuesta por la docente, el rastreo bibliográfico llevó justamente a un texto escrito por ella misma en donde aborda la relación entre **constructivismo y construccionismo**, teniendo en cuenta tanto sus elementos diferenciadores como los que sustentan la similitud aportada. En esta dirección dice que las dos **perspectivas pertenecen al pensamiento posmoderno, desde donde se introducen los aportes del pensamiento crítico. A diferencia del constructivismo, percibe en el construccionismo una lectura más social que psicológica. La principal idea compartida por las dos vertientes de pensamiento es que la realidad es una construcción, pero se diferencian porque en el constructivismo se otorga importancia al pensamiento individual, en tanto que en el construccionismo al cooperativo.**

En cuanto al construccionismo es importante tener en cuenta su fuerte influencia en el trabajo social y su enseñanza, pues es un modelo que reconoce que la génesis del conocimiento es social, valora la función del lenguaje en la interacción social.

La idea que ahora se pasa a considerar, en el mismo marco de las teorías sociocríticas retoma nuevamente las ideas de Vygotsky, pues es uno de los autores que siguen los docentes, como ya se mencionó anteriormente. Sobre este tema, los docentes insisten: *“Se tiene presente los principios del modelo pedagógico social, (Vygotsky), el cual se inspira en la concepción del currículo como diálogo permanente con la vida, para comprenderla, para tener una posición política frente a ella y para contribuir a transformarla con criterios de*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
justicia social y equidad. Esta concepción enfatiza en el desarrollo de las capacidades del educando en torno a las necesidades de la sociedad donde la Universidad, como institución, está llamada a configurarse como un agente de cambio social y a constituirse como un puente entre el mundo real y su posible transformación en busca del bien común” S15/SBRMQ.

Ahora ya no solo se ve al autor fundamentando el quehacer en el aula, sino que se amplían sus aportes a la manera de entender el currículo de formación siempre articulado con la realidad, con la intención de comprenderla para fundamentar la acción profesional con criterios políticos cargados de conciencia social. Vale recordar que los aportes de Vygotsky están inspirados en perspectiva de la interacción social a partir de la cual el sujeto interioriza su aprendizaje, partiendo de reconocer que el medio sociocultural aporta experiencias que se van transformando y modificando las estructuras cognoscitivas a través de mediaciones como la que ofrece el lenguaje.

La otra perspectiva crítica que emerge del estudio, plantea el manejo de la IAP “*La investigación acción participativa y por otro lado, me parece que todo lo que tiene que ver fundamentalmente con el trabajo de responsabilidades individuales combinándolas con el trabajo en grupo que tiene mucho que ver con los lineamientos de la IAP como la escuela de Paulo Freire” S5/GELL.* En la implementación de la IAP como perspectiva orientadora de las prácticas pedagógicas se admite que la idea se complementada con estrategias de trabajo conjunto y los aportes de la pedagogía social.

La identificación de la IAP como modelo pedagógico en el marco de las teorías crítico sociales fue común en las mejores prácticas pedagógicas de los docentes de Trabajo Social, lo cual podría responder a la tendencia de estas perspectivas a involucrar la investigación como fundamento de la actuación profesional, no sólo de los docentes, sino de los estudiantes que se forman como Trabajadores Sociales. Además forma parte de las teorías sociocríticas porque comparte con ellas, la idea de que el conocimiento no se adquiere por transmisión, sino por construcción, por lo tanto hay que guiar a los estudiantes para que hagan investigación sobre su entorno, evitando la división entre teoría y práctica para verlas como elementos complementarios.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

En la misma línea de pensamiento, se agregan entonces testimonios que sumada a la investigación, argumentan la importancia de la pedagogía social, *“El modelo pedagógico social cognitivo, desde los aportes de las ciencias crítico sociales, hermenéuticas y sistémicas y el énfasis en la investigación social interdisciplinaria” S4/CC*; y además agregan *“La Pedagogía Crítica, que tienen sus sustento en la teoría crítica, y que permitió reconocer que tanto el profesor y el estudiante pueden tener una nueva manera de leer la realidad, capaces de responder a las problemáticas sociales del mundo moderno. Esta teoría permite apoyarse de experiencias no solo personales, sino también grupales que consolidan procesos, identificando potencialidades, limitaciones y potenciar las capacidades de tal forma que éstas sean la base para la auto superación” S9/NABB*.

La incorporación de las teorías críticas como la pedagogía crítica o la educación popular se dirige, entre otros aspectos, a formar conciencia política, sobretodo en la formación de los **Trabajadores Sociales**, buscando una universidad diferente, esto es que esté comprometida con la realidad social, consciente de la influencia del poder y la dominación en las relaciones sociales.

La división de las ciencias que propuso la escuela de Frankfurt sacó a la luz la perspectiva sociocrítica como producto del método de la crítica ideológica, por ello su fuerte arraigo con el componente político, con interés emancipatorio orientado hacia el desarrollo humano. Supera los planteamientos interpretativistas porque va más allá del entendimiento para adentrarse en la transformación y la búsqueda de soluciones a los problemas sociales.

En la teoría crítica, uno de sus más contemporáneos representantes, Giroux (1990) propone:

Defender las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y también, para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos. (p. 172).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Es decir que desde las teorías críticas también se reivindica el papel de las instituciones en función de la transformación social y en ellas el rol del maestro como ser reflexivo que lleva a sus estudiantes a la crítica y la creación del conocimiento.

4.1.4.4 Directrices institucionales. Al margen de las posiciones personales y las experiencias construidas en su trayectoria académica como docentes universitarios, los docentes emitieron respuestas relacionadas con los lineamientos institucionales, que al definir unos modelos pedagógicos de actuación, terminan por afectar directamente sus prácticas pedagógicas, cabe anotar que aunque no fueron respuestas abundantes, por la mirada cualitativa que se sigue en esta investigación, no se descartan, por el contrario se incorporan, al proceso de construcción de sentido.

Los docentes universitarios suelen dejarse guiar por las directrices institucionales o de programa al momento de definir el modelo pedagógico con el que actuar profesionalmente, ello obedece a su acople con los planes y proyectos corporativos, buscando una docencia de calidad, por lo cual participan permanentemente de las capacitaciones que las universidades ofrecen para divulgación y apropiación de su modelo pedagógico.

Las evidencias testimoniales de las respuestas orientadas por dichos lineamientos muestran que los docentes “*Comparten la formulación establecida en el Proyecto Educativo del Programa: Trabajo Social de la Universidad del Quindío S7/MLM*; o también que trabajan “*con el acercamiento al Modelo Pedagógico de la Universidad S9/NABB* y una última respuesta afirma que “*El modelo pedagógico va de la mano con el implementado en la Universidad Mariana. Se tiene en cuenta el del Programa de Trabajo Social*” S15/SBRMQ.

En las actuales condiciones del sistema educativo colombiano, orientado fundamentalmente por el sistema de aseguramiento de la calidad, se exige que en la presentación institucional del documento de registro calificado, cada universidad haga explícito su modelo pedagógico desde la presentación de sus contenidos curriculares. Uno de los documentos orientadores del proceso en mención que elaboró el Ministerio de Educación Nacional (MEN) 2013, así lo estipula.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Los contenidos curriculares parten de la fundamentación teórica del programa expresada en un modelo pedagógico o en un proyecto educativo, de los propósitos de formación, del plan general de estudios que evidencie el componente de interdisciplinariedad y las formas de flexibilización, de los lineamientos pedagógicos y didácticos. (p.37).

De acuerdo con lo requerido las instituciones desde diversas estrategias, llegan a la consolidación de un modelo pedagógico que es interiorizado por los participantes de la vida universitaria, en particular por los docentes, quienes participan de la formación y estudio permanente de dichos modelos, para hacer coherente su ejercicio en el aula, con las disposiciones establecidas.

Con base en lo anterior, las docentes de trabajo social en sus mejores prácticas pedagógicas hicieron evidente su orientación ceñida a los modelos pedagógicos de dos universidades colombianas, una la Universidad del Quindío y la otra la Universidad Mariana. Las dos universidades comparten su afinidad con el constructivismo y así lo hacen evidente en la definición de su proyecto educativo de programa.

De un lado la Universidad del Quindío (2009) propone:

Las pedagogías constructivistas permiten que los estudiantes desarrollen capacidades cognoscitivas como la observación, el análisis, la síntesis y la aplicación del conocimiento, y una mayor participación en su proceso de enseñanza aprendizaje; aspectos que favorecen la construcción del conocimiento por parte del estudiante permitiéndole gradualmente resolver problemas en la teoría y en la práctica. (p. 18).

Entre tanto en la Universidad Mariana (2008) se expresa: “Se reconoce el enfoque constructivista que asumimos como telón de fondo. Como se sabe, en el constructivismo todo aprendizaje supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conduce a la adquisición de un conocimiento nuevo” (p. 8 – 9).

Es evidente entonces, que en las dos instituciones se hizo opción por las orientaciones pedagógicas de tipo constructivista, buscando con ello el desarrollo integral de los estudiantes, mediante la apertura a su participación activa junto al docente en la construcción del conocimiento y el desarrollo de sus diferentes dimensiones como persona, ciudadano y

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL profesional. Además se hace opción por estas perspectivas, teniendo en cuenta su aporte en la integración de la teoría y la práctica para hacer frente a la resolución de problemas sociales. Además, igual que en los docentes individualmente considerados, se hace mención de los autores que otorgan fundamento a la postura constructivista como guía de los procesos pedagógicos de los programas.

Tanto en las posturas individuales como en las posiciones institucionales, parece ser el constructivismo el modelo pedagógico con más fuerza y acogida en la formación de los Trabajadores Sociales en Colombia.

4.1.5. Concepciones sobre enseñanza en Trabajo Social. En el caso de la enseñanza en Trabajo Social, se trabajaron las formas de entenderla, las condiciones y propósitos.

4.1.5.1 Formas de entender la enseñanza en Trabajo Social. Para comenzar el abordaje de las concepciones sobre enseñanza en Trabajo Social, vale recordar la pregunta con la que se convocó la reflexión de los docentes, misma que indagó Cuál es la concepción de enseñanza que acoge en su práctica pedagógica docente en el programa de Trabajo Social?

Resultó pues, que en las respuestas las docentes resaltaron la importancia de una enseñanza basada en las interacciones pedagógicas que se producen en la práctica pedagógica cuando la intención es la formación de futuros Trabajadores Sociales. Así por ejemplo aportan: *“La enseñanza es ejercicio pedagógico interactivo que brinda espacios y situaciones de aprendizaje para que los y las estudiantes desarrollen liderazgo del saber y capacidad para el intercambio interdisciplinario e implementar actividades en procesos de gestión, de desarrollo y/o intervención social o extensión a la comunidad; así como el desempeño en contextos institucionales que ejecuten Políticas Públicas para el Bienestar Humano y Social” S2/BC.*

Desde las nuevas perspectivas de la educación, hoy en día, en la formación de maestros se promueven prácticas tendientes a reemplazar las prácticas tradicionales que estaban centradas en el maestro, para concentrarse en la diada maestro-estudiante, pasando también de la memorización a la construcción del aprendizaje, de la pasividad en la recepción del conocimiento a una escuela más activa. Eso parece ser justamente lo que ocurre con los

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

docentes de Trabajo Social, en quienes se percibe la descentralización de su protagonismo para dar apertura al rol activo de los estudiantes, al tiempo que buscan que ellos entren en contacto con la realidad. La pretensión final es lograr una educación en valores, conocimientos y habilidades que les permitan un óptimo desempeño profesional y la potenciación de sus capacidades para un aprendizaje permanente.

Pero además de la interacción pedagógica, se confiere reconocimiento a la enseñanza que lleva a los estudiantes de Trabajo Social a interactuar con el entorno. *“La enseñanza atiende procesos de entendimiento que se adquieren al interactuar con nuestro entorno” S11/PARL.* Esto por cuanto en Trabajo Social, los procesos formativos deben darse también fuera del contexto institucional, propiciando el contacto con la acción y la experiencia. En consonancia con las teorías críticas, la interacción adquiere un sentido especial en la formación, en donde el lenguaje se convierte en el instrumento básico del intercambio tanto al interior del aula, como fuera de ella.

La sola presencia del lenguaje como elemento mediador de la interacción provoca cambios profundos en la enseñanza, debilitando la función transmisora y fortaleciendo en su lugar la orientación y cooperación. Los estudiantes participan en el aula aportando sus intereses, conocimientos y experiencias previas para que la interacción provoque el intercambio mutuo y la transformación no solo de ellos, sino también del maestro. Queda lo anteriormente dicho, plasmado de forma directa por uno de los docentes *“Enseñanza: Proceso de interacción en el que una persona con experiencia y formación indica los caminos posibles para llegar al aprendizaje” S6/LMPB.*

Se trata claramente de una enseñanza que aprovechando todo el bagaje adquirido permite al docente apoyar mediante procesos progresivos basados en el diálogo con los estudiantes y entre ellos con sus compañeros hasta que se observe el dominio de sí mismos y la capacidad de autocontrol. Sacristan y Pérez (1992) afirma que *“El alumno/a se pone progresivamente en contacto con los productos más elaborados de la ciencia, el pensamiento y el arte, con la finalidad de incorporarlos como instrumentos valiosos para el análisis y solución de problemas” (p. 13).*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Pero, en la realidad estudiada, el intercambio que se produce entre estudiantes y docentes no solo se limita al conocimiento y contenidos académicos, hay componentes afectivos que están involucrados en dicha relación y que los docentes valoran como importantes para garantizar una enseñanza de calidad. *“Enseñanza: Proceso que trasciende la mediación categórica de lo que el docente piensa que es, debe haber una relación de hacer encuentros con el estudiante y con uno mismo” S8/MTRS; trabajo conjunto bajo la guía del profesor que tiene una formación, experiencia, saber para definir objetivos alcanzables, temas, metodología, sistemas de evaluación, bibliografía, experiencias prácticas entre otros aspectos” S12/PE.*

Sobre la integralidad de los procesos de enseñanza, según Zabalza (2004)

El aprendizaje es un proceso complejo y mediado (...) Por otro lado, la mediación no solo es cognitiva. También se interpone entre enseñanza y resultados del aprendizaje una mediación afectiva (que depende del propio estado de ánimo del aprendiz y de sus relaciones interpersonales con los otros). (p. 196).

Entonces, la figura del maestro sigue siendo vigente, pero es una presencia renovada porque no solo requiere de sus conocimientos, sino también requiere de la acogida, apertura, el diálogo hacia los estudiantes, por eso el profesor no solo se define en función de sus saberes profesionales, sino fundamentalmente como persona que a la vez está conectada con una realidad social, preocupado y conocedor de su posición en el contexto histórico, político. Así las cosas la relación docente-estudiantes se hace más dinámica y provechosa para las dos partes.

Agréguese a ello, el trabajo compartido con los colegas, como manifiesta este testimonio *“Creo en una concepción de enseñanza basada en la construcción conjunta y cuando yo digo juntos estoy hablando de estudiante – profesor, pero también colectivo de docentes y en eso hemos venido trabajando” S14/MRCP;* lo que significa que si bien el proceso de enseñanza/aprendizaje tiene connotaciones individuales en donde cada sujeto otorga su valor e importancia, también tiene dimensiones sociales que integra la interacción con sus estudiantes, pero también con sus colectivos profesionales y académicos, quienes se

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
convierten en referentes concretos en donde se propicia el diálogo con el saber específico y pedagógico.

Y si hay colaboración y trabajo conjunto entre docentes, como no propiciar que lo mismo ocurra entre los estudiantes, por eso los docentes agregan *“Por la perspectiva constructivista entiendo que la enseñanza es una co-construcción de aprendizajes, donde no solo está aprendiendo el estudiante sino también el docente y que los estudiantes no solo aprenden en su interacción con los profesores, con los libros y con otros profesionales, sino también aprenden de sus pares y de las diferentes experiencias pedagógicas, prácticas que se implementan” S18/MEA.*

Se habla entonces de una enseñanza que valora el trabajo colaborativo, la cooperación entre iguales, en donde el concurso de los compañeros de grupo suscita el mutuo conocimiento y crea el ambiente propicio para el diálogo.

Bien pareciera por todo lo anterior, que igual que en las concepciones de aprendizaje y enseñanza del profesorado de Trabajo Social, vuelve a salir a flote una tendencia a implementar el constructivismo en el desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas. Algunos indicadores clave de la utilización de concepciones de enseñanza de corte constructivista son: la incorporación de saberes previos para ser conectados con la vida cotidiana de los estudiantes, inclusión de los intereses y necesidades de los alumnos, el fomento del trabajo colaborativo y de las habilidades metacognitivas, así como el fundamento en la complejidad. Especialmente entre los docentes de Trabajo Social existe una alta valoración del desempeño de los estudiantes, porque su papel protagónico en el aprendizaje mejora su rendimiento, ofreciendo ventajas potenciales sobre cualquier tipo de estrategias directivas, por eficientes que ellas resulten.

Pese a lo señalado hasta aquí, particularmente a esta altura del proceso de investigación, llamó la atención que aún se observan brechas entre lo que los maestros declaran hacer y la práctica real en el contexto de aula, esto hace que las concepciones de tipo constructivista, en realidad sean difíciles de llevar al aula de clases y por ende, no fue extraño que se encuentren afirmaciones como esta *“Enseñanza: Acciones, prácticas orientadas por una persona con experticia teórica, práctica o ambas sobre conocimientos específicos” S12/PE;* o está en

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
donde *“Se considera la enseñanza como el proceso mediante el cual se transmiten conocimientos sobre una determinada temática” S15/SBRMQ.*

Las concepciones de la enseñanza que se centran en la transmisión de información buscan un aprendizaje basado en el incremento de conocimientos, en cambio cuando se asume un enfoque profundo del aprendizaje, las concepciones de enseñanza se centran en la facilitación del aprendizaje.

Pero hay otro aspecto, que permite retomar la ruta de las perspectivas críticas de la enseñanza y por ende marca puntos diferentes de los que se acaban de presentar. Uno de los docentes lo concretó en su respuesta: *“Ya a nivel del ámbito profesional y como profesor y en la enseñanza yo me he encariñado más con la escuela histórico crítica” S13/RS.* Ante dicho punto de vista Sacristán (1992) propone que:

La función del profesor/a está en facilitar la participación de todos y cada uno en el foro de intercambios simbólicos en que debe convertirse el aula; en ofrecer instrumentos culturales de mayor potencialidad explicativa, que enriquezcan el debate y en provocar la reflexión sobre los mismos intercambios y sus consecuencias para el conocimiento y para la acción. (p.16).

Lo que equivale a decir que la enseñanza permite que el aula sea un espacio abierto a la participación no solo de los docentes, sino también de los estudiantes y que ello se logra mediante el uso de estrategias pedagógicas que permitan el diálogo abierto y la reflexión, para lograr que el aprendizaje sea consciente y vinculado a los valores que lleven a una intervención responsable en respuesta a las necesidades sociales atendidas. Este tipo de connotaciones sobre la enseñanza se observó en testimonios de los docentes según los cuales se entiende la misma *“Como un proceso permanente reflexivo, consciente, personalizado, con niveles de acompañamiento que posibilitan la generación de un profesional ético, comprometido con la transformación social y el desarrollo Humano Integral y sostenible, desde una concepción dinamizadora de los Derechos” S3/CMR.*

Si bien el aprendizaje es un proceso que depende fundamentalmente de quien aprende, no se puede desvincular con el contexto mediante el cual el aprendizaje está ligado a la

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
enseñanza, llevando a que el maestro se preocupe por formar la capacidad de autonomía de los estudiantes.

Para que todo lo planteado sea posible los docentes desde el aula van propiciando las condiciones para que el estudiante exprese libre y tranquilamente sus saberes previos y las experiencias que trae de la interacción social, logre reconocer mecanismos que le lleven a incorporar nuevos conocimientos y mediante un proceso crítico y reflexivo logre poner en interacción la teoría y la práctica.

Esto explica la importancia de que las mejores prácticas pedagógicas de un profesor universitario de trabajo social promuevan mediante el trabajo docente que los estudiantes pregunten, cuestionen, duden, interpelen su trabajo para que conjuntamente se logren construir sentido y nuevos aportes, porque la enseñanza no puede ser dogmática. Se podría concluir lo dicho, retomando el pensamiento de una de los docentes *“Es por ello que la enseñanza debe contar con los diferentes actores como son los docentes, los estudiantes y el objeto de conocimiento, para que el proceso no sea operativo, sino analítico y contextualizado” S9/NABB.*

Es por ello que la enseñanza debe contar con los diferentes actores como son los docentes, los estudiantes y el objeto de conocimiento, para que el proceso no sea operativo, sino analítico y contextualizado S9/NABB. Queda claro que el protagonismo de la enseñanza, no solo es de los docentes, es la interacción de todos los factores, o sea las personas, los procesos, los contenidos, el contexto la que coadyuva a su desarrollo.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.1.5.2 Condiciones de la enseñanza. Los docentes de Trabajo Social identificaron algunas condiciones básicas para que sea una enseñanza de calidad en el marco de las mejores prácticas pedagógicas, en este sentido parten por considerar que es un proceso inseparable del aprendizaje y de la evaluación porque permite obtener elementos de juicio para la valoración de los estudiantes, además está relacionada con el contexto, permite el desarrollo de la autonomía e iniciativa de cada docente, exige el dominio del saber específico y de la formación en el plano pedagógico, hace posible la articulación del trabajo entre docente y estudiante, se vale de diversas estrategias, tiene un soporte teórico y epistemológico que fundamenta el actuar. A continuación se propone la discusión de cada una de dichas condiciones, apoyando la interpretación en las bases testimoniales, como en los autores de referencia sobre la enseñanza.

La primera condición que señalan los profesores de Trabajo Social, es que la enseñanza no se separa del aprendizaje, se trata de procesos conjuntos, cuyos límites generan cuestionamientos en el personal docente que intenta comprender hasta dónde llega su labor y en qué punto inicia el trabajo de los estudiantes.

En los testimonios que aportaron, se observan dos procesos de manera integrada, cuando afirman “Enseñanza: Es uno de los componentes de la diada enseñanza-aprendizaje. Es inseparable del aprendizaje. S1/APZ; Enseñanza: Está relacionada también con el aprendizaje porque dependiendo de todo el proceso pedagógico que se desarrolle es que entra lo que se llama la asimilación social del conocimiento. Proceso en el cual se cuidan tanto los caminos del proceso de la enseñanza como el de aprendizaje” S2/BC.

El permanente debate entre la separación o integración de los dos componentes, ha existido hace mucho tiempo, sin embargo, así como los docentes los presentan de manera integrada, también Zabalza (2002) comparte la idea de verlos como procesos integrados, aunque la tendencia, sobretodo en la universidad es a verlos separados. En esta dirección considera que:

Enseñar no es solo mostrar, explicar, argumentar, etc. los contenidos. Cuando hablamos de enseñanza nos referimos también al proceso de aprendizaje: enseñar es gestionar el proceso completo de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en un contexto determinado,

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

sobre unos contenidos concretos y con un grupo de alumnos con características particulares. (p. 123).

Más adelante presenta una interesante analogía en donde la unión de los procesos se ve homologada al intercambio que se produce entre la compra y la venta, porque en ellos ocurre lo mismo, los protagonistas se requieren uno al otro y la ganancia es igualmente mutua y para que la interrelación se produzca es preciso que haya la disposición por parte del docente para compartir su experiencia y el interés del estudiante por incrementar la propia. Con estas consideraciones resulta erróneo independizar el proceso de enseñanza del aprendizaje y terminar fragmentando las funciones, de tal modo que al maestro le corresponda la enseñanza y al estudiante el aprendizaje, por el contrario la idea es que el maestro enseñe más que contenidos a que el estudiante valore la importancia del aprendizaje para toda la vida, pensar desde la perspectiva de los estudiantes, en las dificultades que ellos puedan presentar. Esto significa tener clara la concepción de la enseñanza como el producto de la relación que se establece entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento, más no entre un depositario del conocimiento y un receptor inmutable del mismo.

Vale decir que el equilibrio entre la enseñanza y el aprendizaje no resta importancia a la figura del docente en el aula de clase, pues la intervención del profesor sigue siendo necesaria para que los estudiantes alcancen los objetivos educativos. Vygotsky llamaba al acompañamiento de los profesores influencia educativa y con ella hacía referencia a la ayuda prestada por el profesor a las actividades constructivas de los estudiantes, así los jóvenes siguen siendo los verdaderos constructores del conocimiento.

A esta condición de la enseñanza, se añade una segunda, según la cual, ella permite obtener elementos de juicio para la evaluación tanto de los estudiantes como de los docentes, lo que significa que el concepto de enseñanza también está relacionado con el de evaluación. Los testimonios sobre el particular demuestran que según los profesores en sus mejores prácticas pedagógicas, resaltan la enseñanza como una “Estrategia que permitirá obtener elementos de juicio para la evaluación tanto de los estudiantes como del docente” S2/BC.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Como se advierte la evaluación se percibe como un intercambio de experiencias de aprendizaje, tanto para el estudiante como para los docentes. En la perspectiva positivista la relación era otra, pues la evaluación servía básicamente para verificar la eficacia de la enseñanza, con la integración entre enseñanza y evaluación se está admitiendo que las dos partes tienen la posibilidad de enseñar y aprender y la evaluación permite evidenciarlo, mostrándole a cada uno, cómo ha superado sus estados iniciales de conocimiento.

Bajo la perspectiva que aportan los docentes, la evaluación estaría cargada tanto de elementos cuantitativos como de cualitativos, es decir da lugar a la objetividad como a la subjetividad, la evaluación cuantitativa y objetiva representa mediante la calificación una expresión del conocimiento alcanzado, mientras la subjetiva permite que el sujeto (docente y estudiante) reflexione no solo sobre los resultados, sino también sobre sus procesos internos, metodologías, compromiso, responsabilidad, entre otros aspectos.

Se agrega a las anteriores otra condición, mediante la cual se permite comprender la relación de la enseñanza con el contexto, en palabras concretas: La enseñanza debe dar respuesta a las necesidades del contexto histórico social y cambiante y esto ocurre porque como proceso social, la enseñanza permanece inseparable del espacio en donde se desarrolla, por ello no depende exclusivamente de la maduración individual. Para garantizar su eficacia es preciso que los protagonistas permanezcan en contacto cercano con su realidad para que tengan la posibilidad de descubrirla, comprenderla, actuar en ella y en lo posible lograr su transformación, porque además el contexto tiene como característica su dinámica.

Como se aprecia, esta condición vuelve a conectar los aportes de los docentes, con uno de los autores de referencia que se mencionaron en el capítulo respectivo, es decir Vygotsky quien considera los procesos educativos como la enseñanza y el aprendizaje como productos de la interacción entre la experiencia personal del sujeto y el contexto social.

El contexto social, constituye entonces, el entorno que el maestro debe considerar e incluir en el desarrollo de la enseñanza, pues ella tiene lugar en el núcleo de la vida social del estudiante. Y así lo expresan los profesores de Trabajo Social al decir que *“El concepto de enseñanza debe dar respuesta a un contexto histórico – social cambiante, al progreso de la ciencia y del conocimiento y a las necesidades e intereses de los/as estudiantes” S5/GELL.*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

La articulación de la enseñanza con el contexto facilita la construcción de aprendizajes que a la postre resulten de beneficio para la sociedad a la que regresa el conocimiento maduro, consciente y reflexivo y es en tal condición que los docentes proponen la condición, porque así es como el futuro profesional de Trabajo Social podrá hacer frente a las problemáticas sociales, al tiempo que logra comprender su papel en la dinámica social.

Ahora bien, en el desarrollo de la enseñanza, no se puede hablar de un modelo hegemónico, único y universal, por el contrario existe una gama de estilos y formas de ejercicio que permiten comprender que cada docente está en la facultad de impregnar un estilo propio, producto de su análisis reflexivo de la experiencia, de sus intereses, factores de éxito, posibilidades de trabajo con los estudiantes, entre otros. Con base en lo dicho por De Zubiría, Las formas de enseñanza si bien se dirigen a potencializar el aprendizaje, no son lo mismo dado que no se refieren a las características estructurales que llevan a la asimilación del conocimiento, sino a los métodos mediante los cuales se produce la enseñanza, así se considera que puede existir una enseñanza de transmisión y una enseñanza orientada al descubrimiento, o lo que es lo mismo la enseñanza es considerada como la realización de actividades que lleven al aprendizaje, lo que implica no solo la repetición memorística de contenidos, sino el acceso y uso de los mismos en situaciones apropiadas que ocurran dentro y fuera del aula de clases.

Reconociendo estos aportes y agregando a ello la tendencia ecléctica que los docentes revelaron en la elección de los modelos pedagógicos, se llega a comprender que otra condición de la enseñanza es que cada docente le otorga su impronta, el testimonio de una de las profesoras expresa: *“El programa no tiene una sola práctica pedagógica, sino que cada docente es autónomo de construir su pedagogía. Mi toque particular está marcado por la investigación”* S7/MLM. Cada maestro desarrolla un estilo particular de enseñanza, construido por cada uno de ellos, a partir de sus experiencias y las maneras propias de enseñar que va considerando efectivas en su proceso de interacción. Por consiguiente el estilo es una expresión particular de la enseñanza que cada profesor construye, fruto de las concepciones que tiene y de la incorporación de los fundamentos de los diferentes modelos pedagógicos que orientan su actuar cotidiano.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Con base en los criterios orientadores de este estudio, se agrega que los estilos de enseñanza están asociados a las concepciones que los docentes tienen sobre el aprendizaje, la formación, las prácticas pedagógicas, la evaluación y la propia enseñanza.

Continuando con la identificación de las condiciones de la enseñanza, se retoma a Zabalza (2004), quien considera que “La enseñanza como actividad requiere de unos conocimientos específicos, de un proceso de formación ad hoc y de un reciclaje permanente para ponerse al día tanto en los nuevos contenidos como en las nuevas metodologías didácticas aplicables a ese ámbito”(p. 110), este pensamiento, coincide con los aportes de los docentes de Trabajo Social sobre sus mejores prácticas pedagógicas, quienes también ven importante que para llevar a cabo los procesos de enseñanza, puedan contar con la preparación específica de su campo disciplinar que será compartido con los estudiantes en el aula.

La expresión concreta de los docentes es la siguiente “*Enseñar significa para mi poner a disposición de quienes están aprendiendo, todas las herramientas que les permitan entrar en un campo del saber y moverse en él con soltura*” S9/NABB. Lo que significa que la enseñanza lleva a compartir la experiencia adquirida mediante el proceso formativo, igual que en la experiencia profesional y docente, siendo esta una tarea que no solo corresponde a los noveles profesores, sino que debe caracterizarse por ser permanente, aunque el profesorado tenga formas de actuar ya establecidas, pues sobre ellas, hay que seguir reflexionando.

Así como Zabalza y los profesores, también se encuentran los aportes de Pozo (2006) quien como condiciones de la enseñanza menciona:

La pericia del profesor y la actitud de respeto y consideración que debe mostrar hacia los conocimientos de los alumnos. (...) la motivación de los alumnos se suscita en la motivación o entusiasmo que el profesor les transmite o, en las palabras de algunos de ellos, les contagia al enseñar. (p. 366).

En este sentido, enseñar es una tarea compleja que requiere una serie de habilidades básicas que se pueden adquirir en la formación, mejorar en la práctica y ampliar con la actualización permanente, exige conocer bien los contenidos o actividades, saber cómo se

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL produce el aprendizaje, identificar los lineamientos básicos de la interacción social, utilizar bien los recursos de la enseñanza, reconocer la importancia del contexto. Esto quiere decir que en el ámbito universitario, no basta con el dominio disciplinar y la acumulación de los saberes específicos de la profesión, sino que además es necesaria la preparación pedagógica, la lectura permanente y actualizada de las condiciones de contexto para hacer posible la realización de su práctica pedagógica y profesional en escenarios de calidad y orientados básicamente a mantener despierto el interés por el aprendizaje de parte de los estudiantes.

Específicamente el saber pedagógico le permite conocer además de los fundamentos epistemológicos y teóricos, un arsenal de contenidos de tipo instrumental y práctico para emplear en sus prácticas pedagógicas, dichos contenidos tienen que ver con los modelos pedagógicos, los fundamentos curriculares, la didáctica, los contenidos, la interacción, las estrategias y la evaluación, así lo pone en evidencia el siguiente testimonio: *“Enseñanza: la posibilidad que tiene una persona de dar a conocer sus conocimientos, su disciplina, su experiencia a otro” S12/PE.*

Otra de las condiciones que ha sido recurrente en las respuestas de los docentes, es que la enseñanza hace posible el trabajo conjunto docente estudiante. Lo mismo que resulta de reconocer la importancia de la interactividad del proceso en mención. Con base en lo anterior, no resultó extraño encontrar evidencias testimoniales en donde se reflejó que *“La enseñanza involucra al estudiante en un proceso activo de búsqueda del conocimiento, con la orientación activa, responsable, del docente cocreando ambos un escenario de trabajo conjunto” S15/SBRMQ.*

En la enseñanza el docente debe ser un mediador en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, estimulándolos y motivándolos, aportando criterios, valores, experiencias reflexivas para que los estudiantes logren desarrollar los propios, para ello es importante que haya un adecuado manejo de las relaciones interpersonales en la clase y el ambiente universitario.

Como se ha venido planteando la interacción docente – estudiante, no solo supone el intercambio de conocimientos en relación con el contenido de las asignaturas, existen diferentes aspectos que se ponen en juego para que se produzca el aprendizaje y de modo

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

simultáneo se mantiene activa la motivación de los jóvenes. Esta forma de comprender la relación docente – estudiante, responde a las perspectivas autoestructurantes en donde se reconoce el papel activo del sujeto en la construcción de la realidad.

La interacción para el aprendizaje deja a los protagonistas en relación de iguales, en donde es el maestro quien guía con la intención de potenciar el desarrollo de los aprendizajes significativos en los estudiantes y por lo tanto de otorga especial importancia a los aportes que estos hacen en su propio aprendizaje.

La condición de igualdad en el manejo de las interacciones supone relaciones empáticas y cercanas en el campo de la enseñanza, por lo tanto resultan fundamentales las aptitudes del profesor para sostener las relaciones con sus estudiantes, respetar sus opiniones, ser tolerante, capaz de captar los intereses y necesidades de los jóvenes, aprovechando al máximo el contacto personal para aportar en la solución de sus problemáticas en torno al proceso formativo, integralmente considerado.

Casi finalizando el temas de las condiciones de enseñanza, los docentes dejaron conocer la incorporación de estrategias que resulten acordes con los avances que demanda el contexto formativo, precisamente señalan “*Se implementa para el logro de ésta diferentes estrategias teniendo en cuenta las exigencias sociales, tecnológicas y culturales del contexto*” S16/RMC.

Sobre las estrategias de enseñanza, vale decir que ellas tienen como base las consideración de los contenidos que se van a abordar, el número y forma de organización del grupo de estudiantes, el tipo de actividades que se van a realizar, la forma en que se relaciona con los estudiantes, los recursos con que cuenta, los espacios en que se produce, entre otros aspectos.

La importancia de las estrategias metodológicas para la enseñanza, es que resultan un tema no agotado, pues existe la posibilidad de seguir innovando y creando para responder a las necesidades tanto del maestro como de sus estudiantes, sin embargo también es importante considerar que en algunos casos la naturaleza de los cursos o disciplinas termina por condicionar algunas tendencias particulares y aunque en el texto de Zabalza (2006) se afirma que en el ámbito universitario las estrategias siempre están asentadas en modelos

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
 tradicionales o convencionales, la recursividad del docente, le permitirá todo un despliegue de opciones para el mejoramiento de su práctica pedagógica.

Importa cerrar el tema de las estrategias propuesto por los docentes como una condición de la enseñanza, señalando que ellas no se deben limitar al uso mecánico de pasos y procedimientos que el maestro sigue para dirigir la clase, se trata en cambio de un proceso planificado con base en los señalamientos que ya se señalaron, pero también de una toma de conciencia sobre su implementación, es decir la incorporación de la reflexión sobre la práctica para mejorar e incorporar correctivos en procura del aprendizaje de los estudiantes.

Por último y no menos importante, sale a flote una condición expuesta por los profesores, respecto a los fundamentos de la enseñanza, y en este sentido consideran que los modelos pedagógicos constructivistas y humanistas son los que más tienen en cuenta. Veáse lo dicho en el siguiente testimonio *“Creo que es mejor hablar de enseñanza aprendizaje o de aprendizaje, a partir de las teorías constructivistas. Aprendizaje activo, reflexivo, autónomo, propositivo, a partir de procesos de interiorización, reflexión, introspección, creación, producción, proyección, tal como he argumentado anteriormente y adjunto en documento. El docente es un mediador (Vygotsky) y construye mediaciones. Aunque en la perspectiva humanista se le considera facilitador de procesos de aprendizaje, en la crítica y constructivista, obstaculizador, desafiador (desequilibra, para promover nuevos equilibrios – Piaget-, promueve procesos de crítica constructiva (Freire, Giroux)” S16/RMC.*

Frente a la concepción tradicional de que el aprendizaje depende del comportamiento y la metodología utilizada por el profesor, emergen las concepciones en donde el estudiante es el responsable de su propio aprendizaje, la actividad constructiva del estudiante cobra relevancia, esto obedece al auge de los enfoques cognitivos.

El profesor siempre debe tratar de conectar los conocimientos que prepara con los esquemas de los estudiantes, pues ellos son el reflejo de su propia realidad.

Como ya se trabajó en otras categorías del estudio, los docentes de Trabajo social revelan su inclinación principal hacia las perspectivas constructivistas y humanistas, así que sobre ellas vale recordar que son la respuesta a los interrogantes sobre las concepciones de

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
 hombre y la formación del conocimiento, otorgando al sujeto protagonismo en la construcción del conocimiento sobre la realidad. También se confiere valor importante a la experiencia previa de los estudiantes para lograr sobre ellas su transformación y a la interacción personal en el aula, así como a las interacciones con el contexto.

Sobre el constructivismo en particular se identifican dos perspectivas particulares que comparten la idea del papel activo del sujeto en la construcción del conocimiento, una de ellas se centra en la posición individual, mientras la otra en la social, del mismo modo en la revisión de la base de fundamentos sobre las teorías constructivistas, se identifican tendencias de tipo psicológico y otras específicamente educativas, a su vez dentro de las perspectivas educativas existe una división que plantea el aprendizaje por descubrimiento y la otra el aprendizaje significativo.

4.1.5.3 Propósitos de la enseñanza. Definir los objetivos o propósitos de la enseñanza es intentar responder a la pregunta: para qué se enseña?, Pero en este caso la pregunta se circunscribe al contexto específico de los propósitos de la enseñanza en Trabajo Social.

En este sentido un primer propósito señalado por los docentes indica que es necesario partir del nivel de desarrollo y necesidades de los estudiantes, porque no puede ser una enseñanza generalista a la que los jóvenes se adhieren automática y uniformemente. *“La enseñanza es un proceso metodológico no estandarizado, sino que debe estar determinado por los niveles de desarrollo de los aprendices y las necesidades de su aprendizaje. Es decir se da prioridad a los aprendizajes significativos en aras de desarrollar las competencias y las actitudes favorables de los estudiantes” S2/BC.*

Este propósito parte de la realidad de reconocer que en el mismo ámbito de interacción, no existen dos personas que sean idénticas y por consiguiente no se puede contar con un prototipo de estudiantes a los cuales dirigir la enseñanza de manera masiva y uniforme. Situación que lleva a detectar las necesidades de cada uno, identificar sus estilos de aprendizaje, valorando la riqueza de la diversidad que se encuentra en el aula. Se presenta entonces, la necesidad de dirigir la enseñanza hacia la inclusión de todos los estudiantes,

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
independientemente de sus condiciones físicas, sociales o culturales, evitando cualquier tipo de discriminación, garantizando el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades.

En este sentido, la enseñanza que proponen los docentes debe estar centrada en las necesidades de los estudiantes, que entienda la diversidad en un contexto de pluralidad para garantizar la participación en el aprendizaje y con este propósito se plantea la posibilidad de trabajar diversas estrategias de apoyo a las prácticas pedagógicas que permitan detectar y atender las necesidades de los estudiantes.

Un segundo propósito lleva a los docentes a plantear la relación de la enseñanza con la innovación y dinamización del conocimiento, es decir una enseñanza que lleve a nuevos aportes y construcciones que redunden en el beneficio colectivo, orientada a la solución de los problemas de las comunidades, de manera creativa y propositiva.

El logro de tal propósito señala rutas específicas marcadas por la importancia de la investigación y la originalidad en la oferta formativa que ofrecen las universidades, veáse así el testimonio de una de las docentes “ *Enseñanza: las posibilidades que se tienen de que la gente adquiera nuevos conocimientos, que se motive para investigar, desarrolle sus actitudes, su creatividad, actualizarla en nuevos autores, nuevos métodos de intervención, etc*” S5/GELL; “*Enseñanza: Es el arte o la acción de promover la dinamización de los conocimientos en el contexto de la formación*” S3/CMR.

Este tipo de propósitos propuestos a la universidad busca posicionarlas como instituciones generadoras de conocimiento y ejes de la transformación social. Vale considerar al respecto que la incorporación del concepto de innovación al ámbito universitario cobra vigencia en el marco de las relaciones universidad – empresa, teniendo en cuenta la necesidad de responder a las exigencias que el sector productivo plantea para producir conocimientos, la investigación y el desarrollo.

La enseñanza dirigida a la innovación del conocimiento está relacionada con la construcción de nuevos conocimientos y la creatividad, trabajando conjuntamente con los estudiantes para que sean ellos quienes aporten soluciones a los problemas y plantear abordajes diferentes. En Trabajo Social una enseñanza orientada a la innovación y generación

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
de nuevos conocimientos tiene perspectivas analíticas e interpretativas, para que el estudiante sea capaz de leer la problemática social, mediante la investigación sistemática, planificada que brinde oportunidades de intervenir integralmente en la solución de las problemáticas detectadas. En las propias palabras de los docentes “*Yo diría que es una potenciación de capacidades para el aprendizaje*” S8/MTRS.

Ahora bien, un tercer propósito de la enseñanza, señala su orientación hacia la formación integral, lo cual se expresa de la siguiente forma “*Un proceso de formación integral que contribuye a forjar altas cualidades intelectuales, ético-morales y estéticas. Enseñanza: práctica pedagógica orientada a la formación integral de sujetos*” S10/OG.

Particularmente en el caso de Trabajo Social, dice Rodríguez (2008):

En este sentido y desde la plena convicción de que esta profesión tiene un valor fundamental para la sociedad, en tanto profesión reconocida y legitimada socialmente, que cuenta con un conjunto de saberes y metodología propios y una ley que regula su ejercicio; y que desde la docencia del Trabajo Social “aspiramos a que la enseñanza se constituya en la orientación de un proceso de aprendizajes significativos, aportando lineamientos ético – políticos, teórico – referenciales, y metodológicos, así como oportunidades de ejercitar prácticas que permitan la incorporación de modos de ver y de obrar en una concepción de respeto por el otro, reconocimiento de las diferencias y horizontalidad en las relaciones. (s.p).

Como se aprecia en quienes ejercen la docencia en Trabajo Social, es común encontrar afirmaciones tendientes a valorar la importancia de la integralidad en la formación, otorgando valor al conocimiento, pero sin que sea el único centro de la enseñanza, sino que a su lado se forjan los valores y principios que posteriormente se verán incorporados al ejercicio profesional y al trabajo comunitario.

La formación integral en Trabajo Social incluye la ética como componente fundamental del desempeño, pues es necesario el cumplimiento de valores políticos y sociales, así como el compromiso con el desarrollo humano y la participación en la transformación social. Es en tal sentido que la enseñanza debe pensarse además de los contenidos teóricos, desde los valores

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

necesarios para que el propio profesional regule su actuación profesional de manera sensible, crítica y reflexiva. En síntesis la enseñanza en Trabajo Social debe contribuir a la producción y reproducción del conocimiento, al tiempo que en la formación de valores para la transformación de situaciones de inequidad e injusticia con conciencia social.

Y se concluye con uno más de los planteamientos de los docentes que usan las mejores prácticas pedagógicas en trabajo social, quien considera que *“Hacer referencia al concepto de enseñanza, es necesario mirar el conjunto de principios, contenidos, métodos y metodología, estrategias pedagógicas, criterios de evaluación y acciones encaminadas a la apropiación y construcción de conocimientos, al desarrollo de actitudes y competencias en los estudiantes de acuerdo con los objetivos y propósitos de aprendizaje previstos en el proceso de formación profesional y la misión institucional” S4/CAR.*

Otro propósito de la enseñanza es mostrar las intencionalidades del proceso pedagógico y para ello es menester hacer de ella una actividad organizada, planificada y reflexiva. Como lo dicen los docentes *“Enseñanza: Es el acto de enseñar, es decir de mostrar, demostrar a los estudiantes el cómo se hace, el para qué se hace, las intencionalidades que se manejan en el acto pedagógico” S17/UF.*

Esta condición de la enseñanza que la orienta hacia la planificación, trae a consideración los planteamientos de Dewey (2004) quien afirma que:

Un fin implica una actividad ordenada, en la cual el orden consiste en la progresiva terminación de un proceso. Dada una actividad que tiene un espacio de tiempo y un desarrollo acumulativo, dentro de la sucesión temporal, el fin significa previsión anticipada de la terminación posible. (p. 93).

Así se otorga a la enseñanza una lógica constitutiva que se desarrolla en un espacio y tiempo determinado, superando el activismo o el ejercicio mecánico o puesta en práctica de unas acciones desarticuladas y carentes de propósito.

Con base en lo anterior, los fines de la enseñanza no pueden limitarse a que sea el maestro quien determine desde afuera lo que el estudiante debe aprender, dejando actividades o tareas y estableciendo directrices de actuación para los mismos, lo ideal es proyectar al estudiante

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
hacia su futuro para que el potencie sus aprendizajes valorado la utilidad del conocimiento que debe construir.

De acuerdo con la naturaleza de los propósitos o fines de la enseñanza, el maestro determina las actividades que va a realizar, para lo cual debe tener en cuenta las condiciones, los medios y los obstáculos que debe afrontar, agregando a ello la forma de hacer sus clases atractivas, permitir la participación de los estudiantes, el tipo de trabajo que van a realizar, la forma y contenido de la evaluación. Haciendo de la enseñanza un proceso ordenado, sistemático y reflexivo.

Se cierra este propósito de la enseñanza con este testimonio que aportó uno de los docentes participantes del estudio: *“Como postura epistemológica ubica el conocer y saber en esencia, cuál es el sentido y el análisis de los problemas sociales, porque se abordan y en qué forma, que sentido ontológico rige la práctica, y cuál es su razón para que exista” S6/LMPB.*

Un último propósito que aportan los profesores colombianos a la docencia, es que ella permite el trabajo colaborativo, aspecto fundamental cuando se habla de la formación de Trabajadores Sociales, y así lo concreta una de las docentes: *“Que logren generar en ellos unas habilidades que vayan acordes con cada uno según sus intereses, sus gustos, sus posibilidades, sus recursos personales, afectivos, intelectuales como profesionales, entonces es como un balance del constructivismo que se expresa en la interacción con los otros y que siempre el aprendizaje se da en un contexto de tiempo y espacio donde todos los implicados son sujetos responsables de lo que está ocurriendo, así lo concibo en mi papel de docente en trabajo social, así trato de implementarla y considero que así es asimilada por mis estudiantes, lógicamente también no es una decisión mía personal, creo que hace parte de una ruta que nos hemos trazado en el programa de Trabajo Social, y así nos hemos ido formando, lo que sí es personal es que soy muy convencida que una muy buena manera de tocar el proceso de enseñanza y aprendizaje” S18/MEA.*

De acuerdo con este contenido tan específico de los propósitos de la enseñanza en Trabajo Social, agrega Kisnerman (1998):

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

El trabajador social docente es el que anima, facilita el proceso de enseñanza –aprendizaje; quien con sus conocimientos, habilidades y desde un pensamiento crítico, propicia el diálogo, la apertura entre estudiantes - docente, de modo que se pueda construir conjuntamente el aprendizaje. (p. 221).

Por lo tanto, la enseñanza del Trabajo Social implica tanto la fundamentación epistemológica, las bases teóricas de la profesión, el soporte investigativo, los elementos metodológicos básicos para la intervención y la práctica formativa que permita entrar en contacto con la realidad social y para lograr este propósito es necesario potenciar la alternativa del trabajo colaborativo para que los estudiantes trabajen juntos en grupos o equipos, ofreciendo ayuda mutua entre sus compañeros en el desarrollo de las tareas académicas, sin que ello signifique desconocer las responsabilidades individuales.

Una gran ventaja que ofrece la posibilidad del aprendizaje cooperativo es la flexibilidad, lo que supone para el docente la oportunidad de trabajar de acuerdo con los niveles de desarrollo y necesidades de los estudiantes, propósito que antes ya se abordó. Esto implica además, que es una oportunidad para trabajar con estudiantes de todos los niveles educativos, por ende la universidad no es la excepción.

La enseñanza debe tener como propósito llevar al sujeto a sentirse parte de un todo social y por lo tanto comprometido con la transformación de la sociedad en la que vive.

Podrían enunciarse como fines de la enseñanza que se rige por los modelos pedagógicos críticos sociales: llevar a los estudiantes a su desarrollo integral, no solo en sus dimensiones cognitivas. Que aprendan a aprender y aprendan a pensar, provocar la reconstrucción de los saberes y experiencias previas que los estudiantes traen al aula para lograr que el aprendizaje sea significativo.

Específicamente en el caso de la enseñanza del trabajo social, si el objetivo se dirige a la formación de la capacidad de utilizar los conocimientos, durante el proceso de enseñanza los docentes no deben sustituir al estudiante en su aprendizaje, enseñándole todo, sino proporcionándole herramientas para que sepa localizar, aprovechar, investigar, y utilizar los conocimientos desarrollando actitudes favorables en respuesta a las exigencias que el ámbito social le hace.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.1.6. Concepciones sobre Evaluación. Por último, pero no menos importante, se trabajaron las concepciones sobre evaluación y sobre ellas los resultados encontrados permitieron organizar la información en las categorías concepto, protagonistas, los aspectos que los docentes consideran evaluables, las formas de evaluación, características y finalidad para la que conciben está establecida.

4.1.6.1 Concepto general. Al indagar sobre el concepto que los docentes tienen sobre la evaluación, se encontró una variedad de orientaciones que se relacionan con las concepciones que los docentes tienen acerca de la enseñanza, el aprendizaje y las prácticas pedagógicas. De esta manera, algunos docentes la consideran como un ejercicio crítico, al tiempo que como un proceso integral más que como un momento, aunque también otros la consideran como tal; además le confieren importancia a la participación para no dejarla como una responsabilidad exclusiva de los docentes, así mismo la conciben como un aprendizaje en sí mismo que permite hacer seguimiento sobre el nivel de avance en el aprendizaje.

También existen concepciones de la evaluación que la limitan a un momento de la interacción pedagógica, orientado a la valoración de los contenidos asimilados y también la efectividad de las estrategias empleadas para establecer los correctivos que se consideren necesarios.

En cualquiera de los casos, lo que interesa particularmente es dejar clara la indisoluble relación que existe entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. A continuación se desarrollan las formas de comprender el concepto de evaluación desde las concepciones de los docentes de Trabajo social.

Tradicionalmente se asocia la evaluación con conceptos como medir, calificar, corregir, clasificar, certificar, aprobar, hacer seguimiento, dependiendo del uso y finalidad que se haga de ella.

Para comenzar se muestra la evaluación como un ejercicio orientado a la valoración de los resultados del aprendizaje, es decir se trata de una evaluación que compara el desempeño con los objetivos inicialmente previstos. Este testimonio de uno de los profesores lo revela: “Es

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
un ejercicio crítico que valora los resultados del proceso de aprendizaje de los estudiantes”

S2/BC. Nótese que aunque se atribuye un sentido crítico, la idea central gira en torno de los resultados, más que del proceso o procesos de aprendizaje que el estudiante desarrolla para lograr el aprendizaje. Fue interesante encontrar posiciones docentes que conciben la evaluación centrada en el control de los productos y que avanzan máximo al análisis de las causas de los mismos, sin reparar en los procesos que llevan a ellos ni en las implicaciones para el ejercicio docente, en este sentido los efectos del ejercicio de la práctica evaluativa afectan las estrategias empleadas para la enseñanza descuidando las funciones que la evaluación tiene en cuanto al diagnóstico y formación de las personas, se trata de evaluaciones orientadas al perfeccionamiento.

Esta perspectiva está fundamentada en el binomio estímulo respuesta, por cuanto considera que los resultados de la evaluación están necesariamente vinculados con la enseñanza que impartió el docente. Se trata entonces, de conocer las señales que indiquen el nivel de aprendizaje logrado por el estudiante, mediante las respuestas que el docente ha programado en relación con los contenidos vistos.

Generalmente la expresión de esta perspectiva de la evaluación es cuantitativa, enunciando en números la valoración que el docente hace de los resultados. El concepto de evaluación viene marcado por la necesidad de la verificación de productos finales y la presentación de porcentajes de aprobación, lo que a su vez da cuenta de la eficacia de la enseñanza. Así las cosas, lo que suele suceder es la repetición mecánica, repetitiva y la valoración de resultados, sin prestar importancia a los procesos internos que se dan en el sujeto ni a la reflexión sobre los procesos ejecutados en procura de dichos productos. Un testimonio en este mismo sentido es *“La evaluación entendida como reguladora del proceso de aprendizaje es la manera de estimar o valorar si una persona asimiló las enseñanzas impartidas”* S4/CAR.

A ello se agrega la forma en que se conciben los estudiantes, pues dada la forma en que se ejerce la evaluación, ellos se consideran de forma uniforme y consecuentemente se les brinda la misma información para ser evaluados mediante la vía de la comparación, utilizando los mismos parámetros e instrumentos.

De otro lado, existen testimonios que muestran el concepto de evaluación entendido como un proceso permanente y participativo, se trata entonces de una concepción de la evaluación

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

de tipo formativo más que sumativa. La forma en que se recoge este tipo de perspectivas es la que expone uno de los docentes, al afirmar “La *evaluación es un proceso permanente en el cual interactúan todos los actores presentes en el acto educativo con un papel protagónico, innovador y reflexivo*” S3/CMR.

En el marco de comprensión del concepto de evaluación, fue interesante mirar que los trabajadores sociales al emitir un concepto sobre el término, comienzan enfatizando en que es un proceso en el que participan diferentes actores: unos que son evaluados y otros que actúan como evaluadores.

Además de ser un proceso, la evaluación es una secuencia continua, integrada, no una labor aislada o un simple agregado de la enseñanza que sólo se dedica a la fiscalización, el objetivo de la evaluación, es en cambio llevar a los estudiantes a lograr su propia regulación en cuanto al aprendizaje.

En este sentido, la evaluación además de los resultados, considera los procesos desarrollados en la interacción pedagógica, se otorga valor a los procesos cognitivos que desarrollan los estudiantes durante el aprendizaje, sin descuidar los resultados del mismo.

De idéntico modo, la evaluación es parte del proceso integral de enseñanza aprendizaje y no solo el momento terminal del mismo, su orientación es de tipo formativo.

Respecto a la posibilidad de participación, no solo es el docente el encargado de llevarla a cabo, la evaluación centrada en los procesos cognitivos adquiere además una perspectiva social que le otorga sentido a la participación de los estudiantes en la evaluación de los compañeros y en la de sí mismos, es decir la coevaluación y autoevaluación, como complementos de la heteroevaluación realizada por los profesores, adquiriendo así una dimensión cooperativa, en donde profesor y estudiantes están integrados por los mismos fines. En este sentido de la ampliación de posibilidades de evaluación agrega Álvarez (2001):

El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno. El alumno aprende a partir de la propia

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
 evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora. (p. 2).

Agréguese a ello, que la evaluación de los procesos no solo tiene connotaciones cuantitativas en la expresión de la nota o calificación, sino que se produce fundamentalmente una valoración cualitativa, con inspiración crítica y finalidad formativa. Así se hacen descripciones comprensivas de lo que ocurre en el proceso de aprendizaje, como también de los factores de contexto que afectan dicho aprendizaje.

En esta misma perspectiva de comprensión, hay quienes consideran que la evaluación es “*entrar hacer seguimiento y ver cómo ha sido todo el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante*” S5/GELL. Se trata de una evaluación orientada al apoyo a los estudiantes, la valoración de sus avances en la apropiación disciplinar, más que en el control al dominio de los conocimientos; por ende es una evaluación que lleva por sí misma al aprendizaje.

Al asumir estas concepciones de la evaluación, el docente no se limita a relacionar al estudiante con el conocimiento, sino que además permanece atento a su formación integral, es decir al desarrollo de su ser en sus múltiples dimensiones.

Un nuevo aporte sobre el concepto de evaluación lleva a verla como un Momento significativo y sistemático, véase “*Para que realmente se constituya en un proceso de aprendizaje, la evaluación no es solo el balance del aprendizaje, en sí misma es aprendizaje, es un momento significativo y ritual en el proceso de aprendizaje; Un momento pedagógico y cultural de significación de pasos a en una etapa de interacción con él conocimiento. Sistema de valoración e identificación del proceso de adquisición de conocimientos*” S3/CMR. En coherencia con el tipo de concepto que se viene trabajando, la evaluación es significativa e integral y no es sólo el momento final, sino también parte del proceso, por ende es organizada, responde a una planeación, en donde se establecen los objetivos, formas y criterios con que se va a trabajar, diseña, aplica e interpreta los resultados de la evaluación.

Como un momento significativo, más que terminal, la evaluación está presente desde el inicio del proceso pedagógico, cuando el maestro comienza por identificar las condiciones en que llegan los estudiantes, sus niveles y formas de aprendizaje, más adelante se hace presente

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
en la propia interacción pedagógica, como una práctica reflexiva no solo de los estudiantes, sino también del profesor, que lleva a la autorregulación, también se hace evidente en los ejercicios de retroalimentación de los aprendizajes, llevando a comprender los aciertos y limitantes a ser superados y también está presente al final pero no sólo como el aval final del curso, sino como un ejercicio reflexivo tanto para el docente como para los estudiantes.

Desde el punto de vista de quienes conciben la evaluación como un sistema de valoración sobre un proceso, se encontraron aportes que afirman que es la “*Emisión de juicios valorativos sobre un proceso*” S6/LMP, es decir es una evaluación centrada en el acto de juzgar y dar valor al aprendizaje, mediante la medición de los objetos del aprendizaje, lo que significa el predominio de una visión cuantificadora del proceso evaluativo. Pero vale decir, que el contexto general de las afirmaciones de los docentes, no lleva a pensar en el uso exclusivo de las evaluaciones cuantitativas, la tendencia es por el contrario, orientada a complementar las perspectivas, en una especie de eclecticismo que también es recurrente cuando se comprende las bondades de las dos perspectivas y la complementariedad que existe entre ellas.

De hecho las expresiones que hacen más explícita la integración de las perspectivas frente a la evaluación se sintetiza en que la misma ayuda a determinar la efectividad de las estrategias de enseñanza y ayuda a corregir errores. Este testimonio lo muestra: “*Es el proceso mediante el que se determina qué comprensiones y explicaciones han podido lograr los estudiantes sobre los fenómenos abordados en las asignaturas, y además ayuda a determinar la efectividad de las estrategias de enseñanza utilizadas y a corregir los errores*” S7/MLM.

Mediante la evaluación, entonces se logra identificar los criterios de evaluación no solo de los resultados, sino de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pero también se logran establecer la manera en que se están desempeñando las prácticas pedagógicas por parte de los docentes, tener en cuenta si están generando los impactos esperados en los jóvenes, tomar decisiones para la continuidad de los propósitos formativos, determinar las necesidades de refuerzo y los correctivos orientados a la integralidad educativa. En palabras de Alvarez (2001) “En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento” (p. 2).

O como plantea Duque (1993), la evaluación es “una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados” (p.167). Lo que significa que la evaluación es en esencia un ejercicio crítico que lleva al aprendizaje de sus protagonistas, pues cada uno logra el conocimiento necesarios para el mejoramiento de sus propios saberes y prácticas, no solo académicas, ayuda entonces, a revisar integralmente el contexto de aprendizaje para optimizar el mismo. Estas afirmaciones se ven reflejadas en un testimonio de uno de los profesores como el que sigue: “*Como un proceso de valoración de los aprendizajes y de las dinámicas que se han dado a través de ese proceso de aprendizaje, qué se logró y lo que se pretendió hacer, sobre cómo se hizo, sobre el resultado en términos de los objetivos propuestos y lo que se dio en ese proceso porque puede que no tenga nada que ver con lo que se logró y eso me parece muy importante que se pueda reconocer El proceso evaluativo es un proceso de reconocimiento de unas dinámicas, poniendo en juego los diferentes elementos que participaron en esas dinámicas*” S8/MTRS.

Y así se reafirma que la evaluación pone en juego no solo los contenidos y resultados, sino la reflexión sobre las dinámicas de funcionamiento que llevan a los mismos, teniendo en cuenta que siempre es posible tomar medidas de cualificación, porque el ser humano está en proceso permanente de transformación.

Ahora bien, si se otorga marco de fundamentación a las tendencias integradoras que revelan los docentes, se podría afirmar que la perspectiva más evidenciada es la constructivista, en donde afirman “*Es una herramienta para potenciar los aprendizajes y los procesos que ocurren en el aula, que arrojan unos resultados que le permiten al docente tomar decisiones acertadas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje*” S11/PARL; *Yo pienso que la evaluación es un proceso continuo para acompañar a los estudiantes en su crecimiento intelectual, afectivo, relacional* S18/MEA; *Proceso sistemático que permite monitorear seguir y establecer el grado de conocimientos o habilidades adquiridas desarrolladas y-o potencializadas*” S19/BCH.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Entre los aportes que hacen los trabajadores sociales se encontró que la conciben como un ejercicio crítico en donde no solo se valora los resultados sino también el proceso de aprendizaje, que además no sólo es para el estudiante sino también el docente porque debe preocuparse por su mejoramiento continuo, así la evaluación deja de verse como una emisión externa de juicios para basarse en el ejercicio de la reflexión del sujeto propio.

Surgen posiciones de tipo constructivista, que a pesar de no contar con el arsenal de instrumentos de que disponen las evaluaciones centradas en el producto, reconocen la multicausalidad de las situaciones educativas, por lo tanto se fundamentan en perspectivas sistémicas desde donde se reconoce la importancia del contexto, además de contemplar las distintas etapas y resultados alcanzados con base en el análisis de su pertinencia, eficiencia, impacto y sustentabilidad.

En suma, según se percibe en las respuestas de los profesores, ellos están trabajando sus mejores prácticas pedagógicas desde un concepto de evaluación que además de pretender conocer el nivel de apropiación del conocimiento, confiere sentido a la experiencia que docentes y estudiantes tienen con el aprendizaje, buscando el desarrollo de las capacidades y habilidades de pensamiento, así como la articulación del aprendizaje a la realidad, por lo tanto se trabaja con concepciones que ven la evaluación no como un suceso aislado, sino como un proceso permanente y continuo.

4.1.6.2 Protagonistas de la evaluación. Una condición inherente al ejercicio de la evaluación es la democracia, esto significa que no es un proceso exclusivo de quien tiene la autoridad en la enseñanza y el aprendizaje, esta parece ser la concepción que guía las prácticas pedagógicas de los docentes de Trabajo Social, pues sus testimonios muestran que *“Los estudiantes y docentes deben ser el centro de la evaluación. Los docentes deben ser evaluados por los estudiantes, colegas, administradores y la autoevaluación. Los estudiantes deben desarrollar la autocrítica y comprometerse con el proceso de su propio mejoramiento académico y personal. Es la manera como los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje: docentes, estudiantes, administradores miden los resultados de sus acciones y de las responsabilidades que les corresponden.”* SI/APZ.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Esto significa que según los profesores, la evaluación no es un proceso que tiene como único destinatario al estudiante, pues sobre su propia práctica también debe contemplarse la importancia de la evaluación permanente o ejercicio de la autocrítica y además deben contemplarse las otras instancias institucionales que tienen que ver con el proceso de aprendizaje, o sea que la evaluación es un proceso complejo e integral. En el mismo sentido **Alvarez (2001)**, concibe la participación de docentes y estudiantes como una característica asociada a un acto de democracia.

Que sea Democrática alude a la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación, principalmente profesor y alumno, no como meros espectadores o sujetos pasivos “que responden”, sino que reaccionan y participan en las decisiones que se adoptan y les afectan. (p. 3).

En perspectiva de la democratización de la evaluación, cobra sentido el permitir que maestros y estudiantes compartan la tarea de la calificación, de lo contrario no estarían siendo responsables de su propio aprendizaje. El rol del docente, definitivamente ha cambiado para pasar a otorgarle participación al propio estudiante en el control y responsabilidad de su aprendizaje, para que sea el gestor de su formación con sentido, queda de plano rechazada la idea del estudiante como ser pasivo.

Finalmente la evaluación en este sentido *“Yo creo que hay que vincular a los estudiantes en la evaluación” S13/RS*, cobra significado, por cuanto así como **al iniciar la interacción pedagógica se parte de los saberes previos, se hace necesario que el estudiante valore sus niveles de avance y retroceso en relación con los mismos, haciendo consciente la transformación no solo de sus estructuras cognitivas, sino también su crecimiento personal.**

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.1.6.3 Aspectos evaluables. Normalmente se piensa que el sujeto de la evaluación es el maestro y al estudiante se le sigue considerando el objeto de la misma, o sea es la persona en quien se efectuarán las mediciones, sin embargo tanto en los aportes de los trabajadores sociales como en los referentes teóricos dentro del paradigma del pensamiento del profesor también se observa la tendencia a que los maestros sean evaluados por sus estudiantes, en función de la efectividad de los contenidos compartidos en las aulas.

Las diferentes propuestas que se han consolidado como modelos de evaluación determinan los aspectos o criterios que se deben evaluar, ellos podrían ser los procesos, el logro de los objetivos, los problemas y necesidades que se presentan en el aula, los métodos que se aplican, los contenidos previstos, las actitudes, las destrezas, los valores.

Con estas dos premisas de entrada, se da inicio a la interpretación de los aspectos que se tienen en cuenta para efectuar la evaluación, así el primero de ellos, fue presentado como el seguimiento a las actividades y tareas. El testimonio de uno de los educadores que señala lo indicado es el siguiente *“Me parece que la evaluación tiene que ser por un lado hacer seguimiento a los estudiantes si han aprendido a lo que uno ha expuesto, hacer seguimiento si han investigado, hacer seguimiento de todo lo que tiene que ver con la elaboración de trabajos escritos” S5/GELL.*

O sea que, se trata de la evaluación de los estudiantes, de su proceso de aprendizaje, del cumplimiento de las actividades y tareas, es decir el dominio que va logrando de su formación disciplinar y por consiguiente la comprensión de los temas, problemas, objetivos y propuestas que hace sobre su posterior desempeño en los contextos de actuación. En lo posible la evaluación busca que el estudiante logre autorregular su aprendizaje, más que la emisión de una calificación.

Esto significa que la evaluación dirigida al seguimiento de los estudiantes, tiene sobre todo una intencionalidad pedagógica, de regulación del proceso de aprendizaje, que permita reconocer los cambios que se van presentando para lograr el aprendizaje significativo, la manera en que se van reconstruyendo los saberes previos, con la incorporación de nuevas estructuras cognitivas, al tiempo que van logrando autonomía en su proceso de aprendizaje. Con base en los objetivos trazados en relación con el estudiante, al docente le corresponde

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
adecuar acciones y procedimientos, acordes a las necesidades, dificultades y logros de los estudiantes.

Pero además, la evaluación según consideran los docentes de Trabajo Social “*Debe dar cuenta del desarrollo personal y como futuro profesional ético y responsable, qué sentido tiene la formación y su impacto en el contexto*” S6/LMP. O sea que **la evaluación debe llevar a comprender el sentido de la formación y no una formación parcial, que considere exclusivamente los contenidos, se trata de la integralidad de la misma** y por ello están incorporando el componente ético y de actitudes para el posterior desempeño, pues se considera que fuera del contexto universitario, es donde va a medirse en realidad todo lo aprendido.

Tal como lo propone el Ministerio de Educación Nacional (2008): “Los fines de la educación incluyen, además del aprendizaje específico de disciplinas académicas, el desarrollo social y afectivo y la formación de valores ciudadanos” (p. 7). Obsérvese que **además de los aportes de los profesores, las directrices de organismos nacionales como el MEN, otorgan a la evaluación esa dimensión integral que hace trascender la hegemonía de los contenidos.**

Los fines de la evaluación no solo se deben resumir en la valoración del aprendizaje de contenidos, más en el caso de la formación de los trabajadores sociales, en donde es importante considerar también el componente actitudinal. La evaluación integral conjuga de manera armónica la valoración del conocimiento, las actitudes y los valores, otorgando además una valoración importante a la participación del estudiante en la práctica evaluativa.

Desde la evaluación integral no se busca la acumulación de conocimientos que son repetidos mecánicamente mediante los instrumentos de evaluación, se busca por el contrario verificar como el estudiante incorpora los mismos en su actuar, es decir qué saben hacer con los conocimientos adquiridos para la solución de auténticos problemas que se presentan en el desempeño.

De otro lado, se encontraron concepciones de la evaluación que se orientan a la valoración de las competencias. “*Requiere un proceso de seguimiento, depende de las competencias que*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
se desarrollen es lo que determina la evaluación, cuáles son las competencias frente al momento pedagógico, yo pienso que ese es el fin de la evaluación. S8/MTRS; Revisar unas cosas que en términos de lo que se propuso qué logró? S13/RS; Este proceso a su vez se lo entiende como aquel que posibilita corroborar o negar la orientación que se le da como docente a las competencias del ser, hacer y del tener del estudiante” S15/SBRMQ.

Esto se explica, si se tiene en cuenta que la perspectiva formativa dominante en Colombia, aproximadamente desde el año 2002, está regida precisamente por el sistema de competencias y esta a su vez dirigida a formar profesionales exitosos en el mundo del trabajo, es decir profesionales que respondan adecuadamente a las demandas y necesidades de los empleadores. La evaluación por competencias valora los conocimientos, habilidades y actitudes de las personas empleados para la solución de situaciones concretas. Tiene como característica la gradualidad, porque va determinando el nivel de avance en el desempeño, y como no se puede esperar al egreso de los estudiantes de la universidad para evaluar el desarrollo de las competencias, ya desde la educación superior se van organizando las escalas para la valoración de las mismas.

Llama la atención que al incorporar los procesos de evaluación por competencias, los docentes de Trabajo Social, no pierden de vista la importancia de la integralidad, los procesos participativos, la continuidad, la flexibilidad y las características de los instrumentos de evaluación, propuestos desde las perspectivas críticas, buscando con ello hacer de la evaluación un proceso básicamente reflexivo que regule el aprendizaje no solo de los estudiantes, sino también de los docentes.

4.1.6.4 Formas de evaluación. En este aparte de la investigación, como se ha venido trabajando a lo largo de la misma, se presentan dos orientaciones básicas que los docentes proponen respecto a las formas de evaluación, aunque se reconoce una variedad suficientemente amplia de alternativas tanto en la teoría como en las prácticas pedagógicas de los maestros universitarios.

La primera de ellas es la co-evaluación, misma que se propone mediante aportes como este “Permitir que los estudiantes evalúen a sus compañeros de clase para ver qué tan objetivos o

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

subjetivos son en esa evaluación S5/GELL” testimonio que de entrada, deja ver cómo el propósito de la co-evaluación es permitir que los propios estudiantes observen y evalúen el desempeño de sus compañeros. La práctica de la co-evaluación lleva a desarrollar el sentido de compromiso y responsabilidad de los estudiantes, por eso más allá de hacerlos sentir partícipes, busca que ellos comprendan el papel del docente, valorando en alto grado el sentido de la cooperación.

Brown y Glasner (2007), muestran la orientación de esta práctica evaluativa cuando afirma “Muchas formas de evaluación innovadora implican a los estudiantes en el proceso evaluativo, quizás como autocorrectores, o como correctores de sus compañeros” (p. 102). Pero la co-evaluación no solo es una práctica innovadora, sino que además está regulada por unas condiciones que le otorgan rigor y sistematicidad. Por lo anterior, se definen unos criterios relacionados con el nivel de cumplimiento de las tareas, la disposición para el aprendizaje, la participación activa, la responsabilidad.

Al tiempo que evalúan a sus compañeros, los estudiantes perfeccionan su aprendizaje porque mediante la valoración de los otros, logran identificar sus propias debilidades y fortalezas, haciendo que se involucren de manera activa y autorregulada en el aprendizaje.

La otra forma de evaluación propuesta por los docentes de Trabajo Social es la autoevaluación “Es decir que uno a la vez que evalúa se está autoevaluando también, pero averigua cuál fue el nivel de apropiación de los contenidos de los estudiantes” S13/RS. En las concepciones de los docentes de trabajo social respecto a las formas de evaluación se observa la inclinación hacia las llamadas formas innovadoras de evaluación, insisten por ejemplo en la necesidad de la autoevaluación y es empleada para evaluar conocimientos, habilidades y competencias. Para que la autoevaluación sea posible es necesario formar en los estudiantes el hábito a partir de su práctica sistemática que les permita valorar su propio trabajo, para ello se podría comenzar con el ejercicio de la evaluación colaborativa, es decir la evaluación de los compañeros, porque es más fácil comenzar por valorar lo que es externo a nosotros mismos.

Como dice Brown (2007):

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Hay claras conexiones entre la reflexión y la autoevaluación. Ambas implican centrarse en el aprendizaje y la experiencia, pero la autoevaluación se ocupa normalmente de emitir juicios sobre aspectos específicos de logro, a menudo de formas públicamente defendibles, donde la reflexión tiende a ser una actividad más exploratoria que es posible tenga lugar en cualquier etapa del aprendizaje aun cuando no lleve a un resultado directamente expresable. Toda autoevaluación implica reflexión, pero no toda reflexión lleva a la autoevaluación. (p. 180).

Igual que la coevaluación, la autoevaluación debe ser un proceso guiado, con la definición de unos criterios que hagan de ella un ejercicio, realmente reflexivo sobre las acciones y logros alcanzados sobre la base de la calidad del trabajo realizado.

4.1.6.5 Características de la evaluación. De las respuestas de los trabajadores sociales se logran estructurar algunas de las características de la evaluación, como son: estar guiada por unos criterios, fines o intenciones, responde a la tradición del sistema educativo que contribuye a dinamizar la acción educativa, posibilita la comunicación entre los actores educativos, debe estar ligada a la reflexividad, es sistemática, responde a diferentes momentos, es continua y procesual, y finalmente ofrece posibilidades de mejoramiento.

Estas mismas características son recogidas por Zabalza quien las agrupa en dos grandes categorías, una que se refiere al proceso formativo e incluye el acompañamiento a la integralidad del acto educativo y otra que agrupa las características que se refieren a la certificación de la calidad de dicho acto educativo.

De acuerdo con el uso que los docentes de Trabajo Social hacen de la evaluación, ellos emitieron una serie de características que le otorgan sentido a la misma, la primera de dichas características es que la evaluación es un juicio sobre los datos que se recogen durante el proceso de aprendizaje, con el fin de orientar la toma de decisiones. *“es un juicio que se hace frente a mirar el comportamiento o frente a fijarse cuales son las competencias que debemos desarrollar a través de unos ejes temáticos o de unas nociones” S2/BC.*

Pero no se trata de la emisión de juicios subjetivos y superficiales que en lugar de formar, generan efectos negativos en los estudiantes, por el contrario se busca que sean juicios

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

válidos que resulten útiles para el mejoramiento permanente del proceso educativo. La condición de validez, está caracterizada por el uso de criterios objetivos que además de su verificabilidad pueden considerarse como tal cuando representan la convergencia del pensamiento intersubjetivo de expertos respecto a la calidad de los fenómenos observados.

Tal como se presenta, un juicio evaluativo constituye en el informe de la calidad del aprendizaje logrado y la certificación de lo que el estudiante es capaz de hacer con el aprendizaje.

De otro lado, la evaluación, según los docentes de Trabajo Social, debe responder a unos criterios que le dan horizonte y permiten identificar los aspectos a incluir en la misma. *“Un proceso de evaluación del conocimiento siempre debe estar dirigido a unos indicadores que nos deben decir siempre y que nosotros somos los primeros que tenemos que orientar las nociones desde el punto de vista de desarrollar unas competencias para luego poder determinar que se ha cumplido con esa meta S2/BC; Debe estar orientada por unos criterios, fines o intenciones que busca medir los logros alcanzados” S6/LMP.*

Sobre los criterios de la evaluación, Alvarez (2001) considera que el establecimiento de criterios debe ser conocido no solo por los docentes, sino también por los estudiantes, haciendo así que “La evaluación debe ser un ejercicio transparente en todo su recorrido, en el que se garantiza la publicidad y conocimiento de los criterios que se han de aplicar” (p. 3).

Esta característica que lleva a ver la evaluación como el establecimiento de unos criterios, tiene connotaciones diferentes en cada perspectiva desde la que se mire, así en la evaluación conductista el énfasis estará centrado en los productos más que en los procesos, se realiza de manera externa y define dichos criterios con base en indicadores de precisión. Entre tanto, las perspectivas constructivistas y críticas, centran los criterios en la valoración de procedimientos, conceptos, áreas y situaciones en las que se aplican los conocimientos, pero también valoran las relaciones interpersonales, se trata de criterios flexibles que se pueden concertar y ajustar con la participación de los estudiantes.

Otra característica que aportan los docentes es el carácter pedagógico que tiene la evaluación, por cuanto ella se orienta a la regulación del proceso enseñanza aprendizaje, para

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

llevar a sus protagonistas a reconocer de manera permanente las transformaciones que se van presentando. En palabras de los docentes *“Hay otras formas de mirar la evaluación. En primer lugar se la debe considerar como un fuerte elemento de carácter pedagógico que puede contribuir a dinamizar la acción educativa; En segundo lugar, la evaluación tiene todas las posibilidades para generar excelentes espacios de comunicación entre los actores educativos y crear oportunidades propicias para desarrollar procesos formativos y de construcción en torno a los campos de saber trabajados en los ámbitos institucionales.”* S9/NABB.

Entonces se aprecia que el carácter pedagógico de la evaluación, también se comprende en sentido formativo, porque su finalidad última es el mejoramiento de la calidad del aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación consta de una dimensión formativa y otra de acreditación o certificación y en ningún momento una dimensión se pone por encima de la otra, las dos dimensiones conforman la integralidad del proceso evaluativo, cumpliendo de una parte con el sentido interno que la evaluación tiene, cuando el propio sujeto es capaz de regular su proceso formativo, y de otro lado, da cuenta de la dimensión externa, representada en los procesos de certificación que cumplen las instituciones cuando los estudiantes muestran el cumplimiento de los logros trazados en su formación.

Pero además una característica llama la atención en especial, se trata de la sistematicidad, pues aunque muchos la plantean, pocos reconocen los principales momentos que se deben seguir: recoger la información, valorar la información recogida y tomar decisiones.

Sobre la sistematicidad de la evaluación es necesario verla no como un momento final del proceso educativo, sino como un continuo en donde se recaba la información sobre la que versa la realidad a evaluar, luego se valora a través de unos criterios bien definidos y a través de unos instrumentos diseñados y finalmente se toman decisiones acordes con los hallazgos encontrados.

Es así como los docentes dieron a conocer que la evaluación se entiende *“Como un proceso sistemático SI7/UF; Pienso que la evaluación está constituida por diferentes momentos, no crea que sea solo un momento sino que pasa por momentos y cada uno permite dar énfasis en conocimientos o habilidades o capacidades personales o en apreciaciones*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
ubicadas en los valores que los estudiantes van desarrollando. La evaluación es del día a día y por el sistema tenemos que guiarnos en una evaluación que se traduce en unas calificaciones y hay que lograr que el estudiante tenga gratificación en las calificaciones” S18/MEA.

Esto significa que la evaluación no se hace sobre la nada, sino que se relaciona con la planeación, desde donde se brindan los lineamientos para llegar a su ejecución, así como los mejores mecanismos a emplear con el fin de determinar los avances en el proceso formativo. A la larga la evaluación se convierte en una investigación social aplicada que arroja información importante sobre el aprendizaje y la enseñanza, con el fin de establecer los cambios que sean necesarios para su cualificación. **Por lo tanto la evaluación además de ordenada y rigurosa exige realizarse de manera consciente.**

No se trata de amarrar la práctica evaluativa a proyectos orientadores para que ella sea sistemática, lo fundamental es que ella tenga un claro propósito definido y que sea consciente al orientar la toma de decisiones respecto al adecuado manejo de los resultados a los que se llegue.

Por último, para los docentes de Trabajo Social, la evaluación debe ser reflexiva, por eso expresan de manera directa *“Yo creo que la evaluación está ligada a este asunto de la reflexividad, de esa posibilidad de volver sobre la propia experiencia y en este caso el estudiante sobre su propia experiencia de formación” S16/RMC.*

Pero no solo se trata de la reflexión sobre el aprendizaje de los estudiantes, aunque así lo plantea el testimonio, debe recordarse que **los docentes consideran importante concentrarse en la díada docente-estudiante,** y por consiguiente llevar un registro permanente del trabajo de cada uno de los dos, para reflexionar sobre las tareas o actividades que indican el nivel de progreso en el logro de los propósitos trazados. **Como se aprecia, esto exige que la evaluación sea continua y a largo plazo,** brindando información permanente sobre los logros y limitaciones al tiempo que se hacen ajustes progresivos a los procesos desarrollados. La consecuencia de esta característica se encuentra plasmada en el testimonio de una de las docentes: *“Ellos saben que si en un examen o en un trabajo un estudiante pierde o saca una nota muy baja, yo nunca me cierro con eso y le digo recuerde que tiene la posibilidad de*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
hacerlo mejor de complementarlo, ahí están las observaciones y si me lo devuelve con todo eso mejorado, el aprende reelaborándolo y yo le mejoro la calificación” S18/MEA.

4.1.6.6 Finalidad de la evaluación. Cuando se aborda la finalidad de la evaluación, se concentra la atención en las respuestas a la pregunta **para qué evaluar** y aunque en los apartados anteriores los aportes de los docentes, llevan a pensar en finalidades formativas, también se describen a continuación algunas explicitaciones concretas de los fines de la evaluación.

Distintos son los fines que se otorgan a la evaluación en el contexto universitario, por un lado la valoración del aprendizaje, el establecimiento de las competencias desarrolladas, el cumplimiento de los requisitos institucionales, el establecimiento de la efectividad, hacer seguimiento y acompañamiento y por último las posiciones que consideran que se trata de un **propósito integral**. Sin embargo de la variedad de fines que puede tener la evaluación, sin duda que el más integral es la de aportar en la identificación del sentido que tiene el aprendizaje para la vida del propio sujeto, es decir valorar el aporte que se recibe en las universidades para el desempeño profesional y la actuación social como personas, lo que significa aprender y enseñar a los actores de la educación a reflexionar sobre la manera en que estamos preparados para hacer frente al mundo que nos rodea.

Queda en evidencia que las finalidades de la evaluación van más allá de la emisión de una nota, en este sentido tal vez el propósito fundamental de la evaluación sea el de orientar los **procesos de los actores involucrados, buscando su mejoramiento permanente** y la toma de decisiones que les permitan reaccionar en direcciones diferentes a las que impiden el logro de los objetivos y metas trazadas. **Además la evaluación debe ser motivadora, pues debe generar retos para alcanzar superando las limitaciones.**

En concreto las respuestas de los profesores de Trabajo Social, indican que la evaluación **tiene finalidades formativas, de verificación de la calidad y medición de los logros y capacidades tanto de los estudiantes como de los docentes.**

Sobre la finalidad formativa, interesa principalmente separar la evaluación de la calificación. *“La evaluación tiene una finalidad formativa, cuidando tanto los caminos del*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
proceso de la enseñanza como el producto final del aprendizaje y de la educabilidad, como estrategia que permitirá obtener elementos de juicio para la evaluación tanto de los estudiantes como del docente” S2/BC.

Así como la docente, se encuentra que **Cordova (2010)**, también hace la distinción entre dos conceptos que en ocasiones se usan indistintamente, haciendo su aclaración respecto al sentido que tiene el concepto de evaluación desde la medición. **“El término evaluación se relaciona usualmente a la idea de medición; sin embargo, medir significa determinar la extensión y/o cuantificación de una cosa, en tanto que la evaluación implica valorar la información, a través de la emisión de un juicio”** (p. 14).

La distinción entre estos dos elementos, o entre los productos y los procesos, lleva a estudiar como la evaluación va más allá de la calificación y clasificación de los estudiantes en razón de sus resultados, lo que se busca es el mejoramiento continuo, entonces además de los productos se tiene en cuenta los objetivos, los métodos que se emplean para la enseñanza, de un lado, y para el aprendizaje, por otro, Así mismo se incorporan los recursos con que se cuenta, la articulación con el contexto, con el fin de orientar la toma de decisiones para el mejoramiento, tanto del proceso, como de los resultados, así el estudiante mejora su aprendizaje y el docente el desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

En el ejercicio de la evaluación, es importante que se definan con claridad los criterios orientadores, para evitar caer en la reducción de la nota por si misma, **esto implica la necesidad de la argumentación como elemento de comunicación entre docente y estudiante** y de cada uno consigo mismo, para indicar la distancia o cercanía con que se siente en relación con los criterios definidos, es decir ir más allá de los resultados, dado que resulta una actividad poco significativa.

Comprendida como parte integral del proceso de aprendizaje, la evaluación es vista como la responsable de la autorregulación del sujeto, porque ayuda a que identifique los procesos, las actividades, procedimientos, contenidos que se requieren para el logro de sus propósitos, siendo fundamental para ello la intervención del maestro. **Con base en lo dicho la evaluación será realmente formativa cuando el propio sujeto, estudiante y docente, autoevalúa su desempeño en función del aprendizaje buscando superar sus limitaciones y errores.**

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Por ende la finalidad de la educación abarca un conjunto amplio de propósitos que no sólo tienen que ver con el estudiante, porque van más allá de los resultados, así permite otorgar valor de sentido a los conocimientos, las habilidades, las actitudes de maestros y estudiantes.

Desde el planteamiento de Alvarez (2001):

La evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella. La evaluación que no forma y de la que no aprenden quienes participan en ella debe descartarse en los niveles básicos de educación. Ella misma debe ser recurso de formación y oportunidad de aprendizaje. (p. 3).

Tal como se ha dicho, la evaluación no sólo es exclusividad del estudiante, pues no puede ni debe ser él, el único destinatario, una de las profesoras dijo *“La evaluación es el punto de partida para poder mirar la calidad de la enseñanza y también la calidad de nosotros como pedagogos, y de la enseñanza. Si no existiera evaluación no habría formación, no habría calidad, no podemos examinar la asimilación social del conocimiento” S8/MTRS.*

Por ende la evaluación sirve para reconducir los procesos tanto profesoriales como estudiantiles, para que se puedan dirigir hacia las metas previstas, así estudiantes y maestros toman conciencia de sus roles, implicándose de manera más integral y comprometida con los mismos, en búsqueda de avances significativos.

Se reconoce entonces que otra importante finalidad de la evaluación es el mejoramiento de la calidad educativa, y así lo mostró un testimonio de los docentes *“Puede ser considerada como una estrategia orientada a la formación integral del estudiante y para alcanzar la calidad educativa por la valoración que implica” S10/OG.*

La integralidad de la evaluación lleva a otorgar sentido al proceso formativo, descubrir para qué nos estamos preparando, cómo lo logramos y que necesitamos para lograr su máxima calidad, respetando nuestros propios ritmos de aprendizaje. Al tiempo permite comprender la naturaleza de la práctica docente.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Dado que muchos estudiantes transitan por la universidad preocupados básicamente por las calificaciones, el aporte de Rafael Flórez, hace ver la necesidad de ir más allá, en la comprensión que ellos hagan de la evaluación, pasando de la nota a la utilidad del aprendizaje en su vida personal y desempeño profesional. Como ya se ha dicho, los profesores proponen desprenderse de la idea de la evaluación centrada exclusivamente en la figura del estudiante, para pasar a una evaluación que impregna la razón de ser de la educación, por ende se extiende a la propia práctica pedagógica, así como a las condiciones institucionales para el aprendizaje de los estudiantes y finalmente hacer de ella un proceso reflexivo personal o institucional, cuya práctica permanente lleva al mejoramiento continuo.

4.2 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE QUE EL PROFESORADO DE TRABAJO SOCIAL EMPLEA PARA EL DESARROLLO DE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Para comenzar el desarrollo de este capítulo, vale recordar que desde la construcción del marco teórico de la investigación se había encontrado que los estudios dedicados a investigar en el terreno de las concepciones, entendidas como creencias, se centran precisamente en las estrategias porque consideran que a partir de ellas, los docentes logran materializar su pensamiento, además las estrategias constituyen la dimensión objetiva y por ende observable, ofrecida por las acciones o conductas del maestro en la interacción pedagógica.

De hecho en la revisión teórica, se afirmó que para llevar a cabo el ejercicio de la reflexión, el profesor requiere actuar como un investigador que analiza constantemente las situaciones y estrategias de intervención que emplea: la manera en que procesa la información, las decisiones que toma; así como los contenidos, ideas y teorías que desarrolla, de igual forma las situaciones externas al aula de clase, como la escuela y la sociedad". Lo que significa que a partir de los resultados en el presente capítulo, se podrá analizar la relación existente entre las concepciones y la manera de llevar las mismas a la práctica pedagógica.

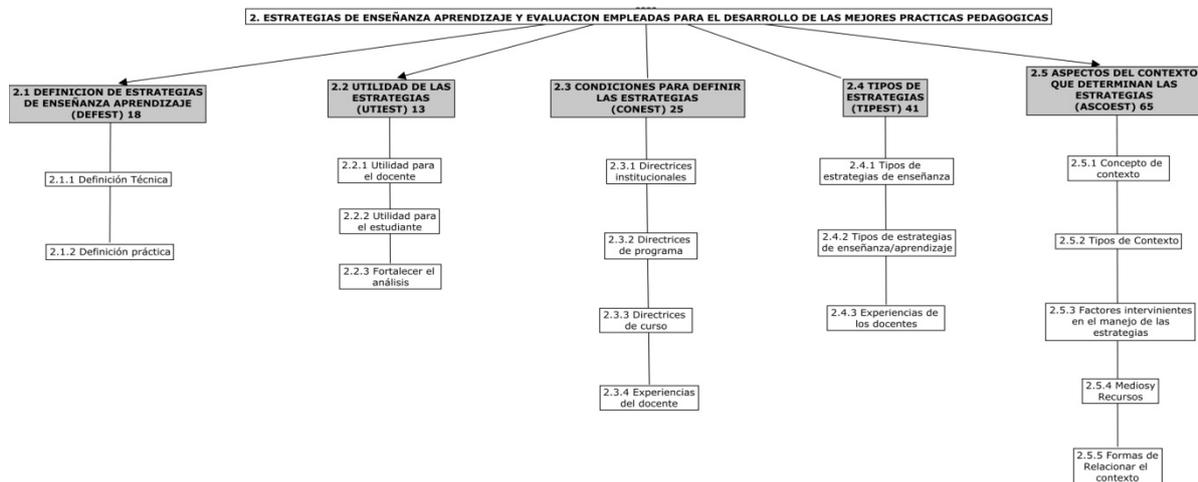
Esto significa que para entender el pensamiento y la actuación del profesor no solo se deben identificar las estrategias que emplea, sino que es necesario profundizar, como se hizo

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

en el capítulo precedente en la red de concepciones que determinan el modo en que el profesor confiere sentido a sus prácticas pedagógicas. Lo que lleva a pensar en la diversidad de estrategias que se pueden encontrar si se tiene en cuenta que en el plano de las concepciones también fue amplia la variedad de alternativas, enfoques o modelos pedagógicos que siguen los profesores participantes del estudio, pues ellas finalmente, son el resultado de las construcciones personales que ellos hacen en su quehacer.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Figura 3: Estrategias de Enseñanza, Aprendizaje empleadas para el desarrollo de las mejores Prácticas Pedagógicas



Fuente: Datos primarios. Tomados del cuestionario abierto y prueba semántica

El abordaje de la categoría referida a las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación estuvo orientado por la indagación a los docentes de Trabajo Social, a partir de las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las estrategias de enseñanza, aprendizaje que usa en sus prácticas pedagógicas universitarias en el programa de Trabajo Social?

¿Qué aspectos del contexto son determinantes de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que usa en su práctica pedagógica?

Con base en lo anterior, el capítulo dedicado a explorar las estrategias de enseñanza, aprendizaje que el profesorado de Trabajo Social emplea para el desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas, da cuenta de las definiciones acerca de las estrategias de enseñanza, enseñanza/aprendizaje, más adelante continua con la presentación de la utilidad que los docentes encuentran en las estrategias, así como expresan las condiciones que tienen en cuenta en su experiencia para proceder a la definición de las estrategias que emplean, igualmente fue posible a través de la información que brindaron, llegar a conocer un

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
repertorio de los tipos de estrategias que más emplean y finalizan con los aspectos del contexto que llevan a definir las.

Para llegar a proponer las definiciones de estrategias de enseñanza, enseñanza aprendizaje se observó las tendencias en las respuestas, siendo evidente que las mismas son de tipo técnico cuando las perciben como mecanismos y procedimientos que facilitan tanto la enseñanza como la apropiación del conocimiento, mientras las tendencias de tipo práctico, se expresaron los modos en que se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje.

Respecto a la utilidad de las estrategias de enseñanza, aprendizaje fue interesante conocer cómo ellas son empleadas para fortalecer diferentes procesos implícitos en las prácticas pedagógicas, así que se procedió a agrupar las respuestas en torno a los sujetos que se ven beneficiados por ellas, es decir se trabajó con la utilidad que representan para los docentes y la utilidad para los estudiantes, teniendo en cuenta que en ambos casos se dirigen al mejoramiento de su desempeño.

A continuación se procedió a explorar las condiciones que los docentes reconocen al momento de definir las estrategias, al respecto se presenta que siguen las directrices que determinan las instituciones o los programas académicos, del mismo modo tienen en cuenta las condiciones del curso con que trabajan y las experiencias que han desarrollado a lo largo de su trayectoria académica.

Los tipos de estrategias fueron organizados según se utilicen para la enseñanza, la enseñanza aprendizaje. Las primeras, es decir las estrategias de enseñanza pueden ser orales, escritas o visuales, se entienden como construcciones procesuales y se detallan las más utilizadas. Por su parte las estrategias de enseñanza/aprendizaje pueden ser participativas, integrativas y sobre las que existen, los docentes llegaron a proponer una combinación de alternativas.

La última categoría abordada, hace referencia a los aspectos del contexto que los docentes tienen en cuenta al momento de definir las estrategias y aquí se encontró el concepto de contexto, los tipos de contexto que reconocen, los factores de contexto que inciden en la determinación de las estrategias, los medios y recursos existentes y las formas en que hacen efectiva la integración del contexto.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.2.1. Definición de estrategias de enseñanza aprendizaje. Esta subcategoría aborda los resultados encontrados respecto a las definiciones técnicas y prácticas que los docentes de Trabajo Social manejan sobre las estrategias de enseñanza aprendizaje. Las personas que consideran las definiciones de tipo técnico, conciben las estrategias como mecanismos o procedimientos que se emplean en beneficio tanto de los docentes como de los estudiantes, en el primer caso, porque viabilizan la enseñanza y en el segundo porque facilitan la apropiación del conocimiento. También hay quienes conciben las estrategias como caminos, técnicas y herramientas empleadas para comprender las temáticas o como medios de uso docente.

Quienes conciben las estrategias de enseñanza aprendizaje desde una orientación práctica las definen como modos de desarrollar estos procesos, con base en una secuencia didáctica que incluye inicio, desarrollo y cierre; además revelaron las alternativas, recursos y habilidades que han implementado, así como las formas para generar, incorporar, adquirir o transmitir el conocimiento y para lograr el aprendizaje de contenidos, habilidades y actitudes.

Con base en la concepción práctica las estrategias de enseñanza se definen en síntesis como procedimientos o recursos empleados por el maestro para promover el aprendizaje, mientras el aprendizaje comprende las ayudas que el estudiante decide cuándo y cómo emplear para lograr el aprendizaje. Los dos tipos de estrategias están encaminadas a promover el aprendizaje, pero las de enseñanza recaen en el agente externo, en tanto que las de aprendizaje son responsabilidad del propio aprendiz.

4.2.1.1 Definición Técnica. El punto de partida teórico que respalda la posición de los profesores que consideran las estrategias de enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista técnico, se encontró en los aportes de (Díaz Barriga, F. y Hernández G, 1997), para quien.

Muchas y variadas han sido las definiciones que se han propuesto para conceptualizar a las estrategias de aprendizaje. Sin embargo, en términos generales, una gran parte de ellas coinciden en los siguientes puntos:

- Son procedimientos.
- Pueden incluir varias técnicas. Operaciones o actividades específicas.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- Son más que los "hábitos de estudio" porque se realizan flexiblemente.
- Pueden ser abiertas (públicas) encubiertas (privadas).
- Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más. (p. 12).

Como se ha dicho, esta orientación técnica fue propuesta por los profesores de Trabajo Social, pero es preciso detenerse en los aportes de Díaz Barriga para lograr comprender el sentido que adquieren las estrategias cuando se perciben fundamentalmente como procedimientos o formas de proceder, pues así se limitan a la rutina de la aplicación o tareas específicas, como si se tratase de protocolos de actuación, similares a los que se emplean con las máquinas. Algunos testimonios de esta orientación señalan que las Estrategias de enseñanza son *"Herramientas utilizadas en la enseñanza, formas de transmitir el conocimiento a otros. S4/CAR; o como el conjunto de mecanismos o dispositivos que se activan con el propósito de lograr que los estudiantes accedan a una región del saber que les es desconocida y puedan moverse en ella con solvencia. S7/MLM; Estrategias de enseñanza: Recursos que el docente utiliza para dar a conocer unos contenidos de manera eficaz y eficiente. S10/OG y finalmente Medios empleados para facilitar la comprensión de un tema empleado por el docente para que los estudiantes aprendan un tema" S17/UF.*

La naturaleza de las estrategias como técnicas tiene un sentido mecánico, orientado en este caso al aprendizaje, pero sin tener en cuenta que el acceso al mismo es diferente en cada sujeto, independiente de las vías que se empleen para lograrlo. En esta dirección las estrategias se entienden como una serie de pasos a emplear de forma mecánica, carente de reflexividad y como se observa en los docentes, también se piensan como el conjunto de pasos que se siguen para llevar a cabo la enseñanza, al tiempo que se promueve el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto solo se centran en orientaciones generales sobre cómo se debe enseñar los contenidos disciplinares.

Cuando se piensa de esta manera la planeación de las clases además de los temas o contenidos que se van a trabajar, simultáneamente agrega la manera en que se van a abordar en el espacio de interacción, es decir que se hace estrecha la relación entre los temas y las

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
formas de abordarlos. Las técnicas ofrecen la ventaja del orden y la direccionalidad, pues ellas están orientadas a la consecución de un fin, en este caso, si se ven desde el maestro, será la enseñanza, pero si se ven desde los estudiantes, el fin será el logro del aprendizaje.

Las técnicas representan muchas ventajas según la intencionalidad con que se usen y así llegan a asociarse con el modelo pedagógico que se emplee. Como se vio desde perspectivas pedagógicas conductistas los objetivos de aprendizaje que se persiguen están dirigidos a la repetición de los contenidos, la utilización de los conocimientos para resolver tareas específicas, asegurar la correcta aplicación de los procedimientos y controlar procesos. Por ello en estos modelos pedagógicos es común llegar a la asimilación de las estrategias con las técnicas.

Desde los planteamientos de Díaz Barriga, las estrategias son mucho más amplias que las técnicas, pues pueden incluirlas, sin embargo en la práctica hay quienes tienen a reducir las estrategias a las operaciones concretas que supone la técnica de dominar un campo específico. Su condición mecánica hace que las técnicas se empleen de manera automática, como si se tratase de llegar a los mismos propósitos con todas las personas, pero también en el campo pedagógico, se propone para ellas un uso flexible, es decir que de alguna manera tenga en cuenta las diferencias en la asimilación que presentan las personas.

Ahora bien, en los testimonios de los docentes, las respuestas que asimilan las estrategias de enseñanza aprendizaje con las técnicas, se enfocan más en la misma enseñanza, por ello se orientan a percibir las formas de transmitir el conocimiento y para ello, se privilegian algunas estrategias particulares como la clase magistral que será desarrollada más adelante, tanto percibida como técnica, como cuando se concibe como estrategia. También se propone que al concebir las estrategias como técnicas, que son mecanismos o dispositivos, es decir un conjunto de elementos sincronizados para lograr el acceso al conocimiento.

Otro componente que los docentes agregan a la consideración de las estrategias como técnicas, es la eficacia y eficiencia, pues están enfocando la precisión que caracteriza el uso de los mecanismos. Pero lo que es común en casi todos los testimonios que piensan las estrategias como técnicas es que se concentran en la figura del profesor, y dejan al estudiante como depositario de cuanto en él se transmite.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.2.1.2 Definición práctica

Desde un lugar diferente, que no puede considerarse contrario al que se acaba de presentar, se encontraron testimonios que perciben las estrategias desde el manejo integral que han dado a las mismas en su práctica pedagógica. Los primeros testimonios, por ejemplo muestran no solo el uso de las estrategias en función de la enseñanza, sino como parte integrante de la misma con el aprendizaje. *“Estrategias de enseñanza: Los modos cómo se desarrolla ese componente de la diada enseñanza-aprendizaje. S1/APZ; Estrategias de enseñanza: La estrategia para mí tiene que ver con el cómo, pero a través de los dos momentos esas dos dimensiones, enseñanza y aprendizaje” S2/BC.*

Así se muestra la labor del docente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, orientada a guiar el aprendizaje de los estudiantes, así como el desarrollo de su autonomía. Las estrategias no vienen dadas desde imposiciones externas, sino que tienen en cuenta las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Las decisiones de los profesores no son mecánicas, sino conscientes para llevar al estudiante a que también haga de su aprendizaje un proceso consciente.

En la práctica las estrategias de enseñanza aprendizaje llevan al estudiante a reflexionar sobre su propio aprendizaje, para hacer consciente el mismo y mejorar permanentemente sus estructuras cognitivas, mientras que a los docentes les ayuda a planificar sus prácticas pedagógicas, evaluarlas y establecer mejoras para la interacción.

Cuando las estrategias de enseñanza aprendizaje se comprenden desde la práctica se trasciende su papel instrumental, y se integra a la técnica o al procedimiento, un conjunto armónico de elementos que ayudan a darles consistencia en el actuar. Así por ejemplo, una de las docentes afirma *“Estrategias de enseñanza: Es el conjunto de mecanismos diseñados por el maestro para viabilizar el proceso de enseñanza, para garantizar que el propósito de apropiación del conocimiento sea alcanzado” S7/MLM.*

Solo el aporte que señala la profesora en cuestión, agrega al uso de las estrategias, la característica de la planificación, por ende se hace posible el control de dichas estrategias, la organización de los pasos a la luz de los aspectos que resultan de la interacción, la

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
intencionalidad formativa y por supuesto el uso de recursos y técnicas que en conjunto permitan alcanzar los objetivos del aprendizaje.

Además se agrega que si comprenden como responsabilidad tanto de los docentes como de los estudiantes, el trabajo debe ser coordinado y conjunto. En este sentido cobran importancia estrategias que parten del reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes, como punto de partida del trabajo que debe guiar la práctica de los maestros.

De hecho uno de los testimonios que aportaron los docentes, da cuenta no solo de la proyección que las estrategias permiten hacia los estudiantes, sino que eleva su alcance, incluso hasta las comunidades en las que se inserta la labor educativa: *“Estrategias de enseñanza: Son caminos, técnicas, posibilidades que uno como profesional sobretodo en la docencia debe consolidar, construir, transformar para los otros, en este caso para los estudiantes, los egresados, para la comunidad no solamente como docentes S9/NABB. Y es que aquí se está articulando el quehacer docente a la realidad que se vive de ser profesor en un programa de Trabajo Social, en donde el arsenal metodológico no solo debe servir de norte para la formación de los estudiantes sino para empoderarles a ellos con su labor educativa en las comunidades. Es de este modo como las estrategias en la práctica trascienden el escenario del aula, para permitir, en el caso de los trabajadores sociales, el acercamiento a la realidad local, nacional e internacional inmediata.*

Como se ha observado en esta categoría, las estrategias de enseñanza aprendizaje, permanecen inseparables, dado que en la práctica ellas tampoco se fragmentan. Las estrategias permanecen articuladas de la misma manera en que se estrecha la relación entre docentes y estudiantes al llegar a la interacción. Pues en ella el docente dirige su acción a influir en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, por tanto las estrategias que se empleen deben resultar funcionales para garantizar el cumplimiento de los objetivos previstos. Así según una de las docentes, las estrategias son: *“mecanismos para que los estudiantes asimilen y apliquen los conocimientos, son una guía para el maestro. Elemento que pone en juego los procesos y capacidades del sujeto en relación con el profesor, se utilizan para poner en juego esa serie de mecanismos y de capacidades” S8/MTRS.*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

El proceso de elección y aplicación de las estrategias supone entonces el desarrollo de la capacidad reflexiva de maestros y estudiantes, por cuanto no solo se trata de aplicarlas, sino saber cuándo, por qué, con qué recursos, cómo establecer los nexos con el contexto; preguntas que se suman a las cuestiones básicas de la planeación didáctica, como es el caso de la conexión entre el qué enseñar y cómo hacerlo? las particularidades de la disciplina, las condiciones de los estudiantes. Finalmente esta capacidad reflexiva que sale a flote durante la planeación, se hace material al llegar a la acción, en donde las estrategias pasan al terreno de la práctica, es decir la aplicación de las decisiones tomadas.

El conjunto de consideraciones que en la práctica supone la aplicación de las estrategias hace que su utilidad radique en el mejoramiento permanente del quehacer docente en función de su propia transformación y del logro del aprendizaje en los estudiantes, y así lo concreta el siguiente testimonio *“Estrategias de aprendizaje: Habilidades que los docentes manejan en el desarrollo de su quehacer para posibilitar el aprendizaje de los estudiantes y la transformación y mejoramiento permanente de su propia práctica” S10/OG.*

Y en la misma línea de pensamiento, se concluye con el planteamiento de (Anijovich, Rebeca y Mora, S, 2009), cuando afirma:

Para acompañar el proceso de aprendizaje, es necesario, desde la enseñanza, crear un ciclo constante de reflexión-acción-revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza. En este sentido, el docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica, toma decisiones, cuando pone en práctica su diseño y reflexiona sobre sus prácticas para reconstruir así sus próximas intervenciones. (p. 5- 6).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.2.2 Utilidad de las estrategias. Los docentes de trabajo social identifican la utilidad que las estrategias de enseñanza y aprendizaje tienen para los protagonistas del proceso formativo. “Considero que las estrategias y mediaciones que se utilicen acorde al propósito pueden resultar favorables y enriquecedoras para docentes y estudiantes” S6/LMPB, de este modo están admitiendo la indisoluble relación establecida entre enseñanza y aprendizaje, pues la enseñanza está dirigida al logro del aprendizaje y el aprendizaje es el producto del proceso de interacción docente - estudiantes. Como afirma Contreras (1990) en esta relación enseñanza aprendizaje, se perciben 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).

De lo anterior se deduce que las estrategias de enseñanza aprendizaje están determinadas por un conjunto de condicionantes entre los que se destacan, el marco institucional en que se produce la interacción, las intenciones del proceso formativo, la forma en que se comprende y produce la relación interpersonal entre profesor y estudiantes, entre otros para provocar el mutuo enriquecimiento de las partes.

4.2.2.1 Utilidad para el docente. Así para comenzar, a los docentes les permiten, según lo dice una de las profesoras “Hacer unas adaptaciones estratégicas para que se pueda generar el aprendizaje” S2/BC, esto equivale a decir que gracias al manejo consciente de las estrategias, los profesores van mejorando su desempeño, al tiempo que permiten a los estudiantes alcanzar sus propósitos formativos.

De acuerdo con lo encontrado, se tiene el planteamiento de Monereo (2007), quien considera que la utilidad de las estrategias radica en la formación de un pensamiento estratégico, es decir que ayuda en la resolución de los problemas cotidianos que se presentan en el desempeño. “Los profesores también debemos actuar estratégicamente cuando aprendemos y, sobre todo, cuando enseñamos nuestra materia; y ello de nuevo debe reformularse en términos del control consciente que el profesor será capaz de ejercer sobre sus procesos cognitivos de decisión” (p. 8).

El aporte de Monereo, sin duda resta a las estrategias su carácter estrictamente técnico, para llevar a los docentes a evaluar y reflexionar sobre los efectos y resultados de su

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
aplicación en la práctica y en el aprendizaje de los estudiantes, para con base en el análisis detallado, pensar y tomar decisiones sobre los modos posibles de llevar a cabo sus próximas interacciones pedagógicas.

Tan valiosa es la importancia de las estrategias para el desempeño docente que su diseño y aplicación son consideradas algunas de las habilidades básicas para la práctica pedagógica, por ende la capacidad metodológica forma parte de los conocimientos que todo profesor universitario debe tener.

Sobre el arsenal didáctico o la caja de herramientas para la enseñanza y el aprendizaje, existe una rica y variada diversidad de aportes que se han ido desarrollando y van desde las formas más tradicionales con pleno dominio del rol docente hasta las alternativas que incorporan las nuevas tecnologías de la información y se están reinventando cotidianamente buscando en los estudiantes el aprender a aprender. Por ello, a los docentes las estrategias les permiten hacer un seguimiento de sus actividades, evaluar su desempeño, hacer adaptaciones y analizar el aprendizaje.

Por ende su utilidad contribuye en la revalorización del rol docente pues sin descartar la posibilidad de la transmisión del conocimiento, como forma convencional de enseñanza, también abre el espectro de opciones hacia la mediación del aprendizaje que brinda aportes pedagógicos para lograr el aprendizaje, y por lo tanto realiza un seguimiento permanente de su labor, mediante el diseño deliberado de las formas de interacción.

A lo anterior agregan los profesores que la utilidad de las estrategias para los docentes radica en permitirles *“ejercer su acción de manera eficaz y eficiente” S6/LMPB*. Pero para que el uso de las estrategias sea efectivo, el docente tiene la necesidad de comprender las motivaciones de los estudiantes para responder a ellas mediante el empleo efectivo de estrategias en la interacción, además requiere de capacitación para que el uso de las estrategias en realidad lleve al logro del aprendizaje en los estudiantes y no solo en el plano académico, sino también social.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.2.2.2 Utilidad para los estudiantes. Por su parte a los estudiantes, las estrategias les aportan en el fortalecimiento de su desempeño, la comprensión de las temáticas y el empoderamiento con el aprendizaje. En tal sentido, para lograr que las estrategias sean útiles es importante que las mismas sean diseñadas en función de los estudiantes, para que actúen como elementos orientadores de su atención y aprendizaje, por lo tanto difieren de la técnica pues su uso responde a intenciones y como lo muestran los docentes de Trabajo Social, para ellos el principal propósito es el aprendizaje. *“Las estrategias son utilizadas para la comprensión de temáticas” S4/CAR; Son herramientas con que cuentan las personas sean estudiantes o docentes para lograr su aprendizaje de contenidos, habilidades y actitudes” S2/BC.*

Con base en lo anterior, se retoma a manera de conclusión, el planteamiento de Monereo (2007) *“Las estrategias son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje”* (p. 23). Desde esta concepción, la calidad de las estrategias se relaciona con la capacidad de atender a las necesidades de los estudiantes, recurriendo para ello a ejemplos, ilustraciones, simulaciones, prácticas guiadas, trabajos individuales y cooperativos que tengan relevancia para los estudiantes, porque parten de sus saberes previos, del entorno inmediato en que se desenvuelven.

Equiparar la importancia de las estrategias de enseñanza a las de aprendizaje, ayuda también a equiparar los roles de docentes y estudiantes en el contexto de la interacción, de hecho la incorporación de las estrategias de aprendizaje, ayuda a superar la pasividad de los estudiantes propia de los enfoques tradicionales, asumiendo que en lugar de ser receptores, incorporen más que técnicas, estrategias conducentes al aprendizaje y que además este proceso se produzca de manera reflexiva y consciente.

Si este es el propósito Díaz Barriga, F. y Hernández G (1997) proponen que *“El profesor debe planear actividades donde los alumnos tengan oportunidades para explorar, comprender y analizar los conceptos de forma significativa, ya sea mediante una estrategia expositiva o por descubrimiento”* (p. 48). Y esto solamente significa que no existen, por sí mismos, métodos que sean bueno o malos, pues cada uno puede representar sus propias ventajas y por ende resultar oportunos en consideración de la naturaleza y tipo de trabajo que se vaya a realizar.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.2.2.3 Utilidad para fortalecer el análisis. Un último grupo de aportes de los docentes permite identificar la utilidad de las estrategias para fortalecer el análisis del proceso de enseñanza aprendizaje. Así se observa que las estrategias adquieren utilidad no solo para los estudiantes sino para hacer de la docencia una labor consciente, fundamentada. El siguiente testimonio, da cuenta de lo expresado “*La articulación entre lo teórico y lo práctico, el seguimiento de todas las actividades por evidencias, el conocer diferentes escenarios de aprendizaje y sobre todo el fortalecimiento al análisis de contenidos, a la apropiación de los mismos*”S9/NABB.

Esto permite comprender que el manejo de las estrategias específicamente destinadas a la enseñanza y el aprendizaje, deben movilizar el análisis o la reflexión sobre cómo se produce el aprendizaje y no únicamente sobre la forma de promoverlo y en consecuencia también tienen que ver con la evaluación que los docentes proponen sobre el trabajo realizado por ellos mismos y por los estudiantes, por consiguiente también hay que enseñarles a planificar sus estrategias, reconocer las que les resultan apropiadas, controlar su ejecución y valorar los resultados.

Agrega (Monereo, 2007),

En esta tarea tiene una actuación particular y destacada el profesor, quien, al explicitar sus objetivos, decidir qué actividades efectuar, clarificar qué, cómo y con qué finalidad va a evaluar y, sobre todo, al proporcionar a sus alumnos determinados mecanismos de ayuda pedagógica, favorece o no el aprendizaje de dichas estrategias. (p. 24).

Por su parte, el análisis o la reflexión del docente sobre sus estrategias, está ligada al paradigma del pensamiento del profesor, de un pensamiento práctico que ilumina la acción, como bien plantea (Shön, 1998) y como se retoma del marco teórico de la presente investigación: Para llevar a cabo el ejercicio de la reflexión, el profesor requiere actuar como un investigador que analiza constantemente las situaciones y estrategias de intervención que emplea: la manera en que procesa la información, las decisiones que toma; así como los contenidos, ideas y teorías que desarrolla, de igual forma las situaciones externas al aula de clase, como la escuela y la sociedad.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Que las estrategias de enseñanza aprendizaje tengan utilidad para el análisis y la reflexión de los protagonistas de la interacción pedagógica, muestra la importancia del análisis de la acción y así llevan como dice una de las docentes “*A identificar si los conocimientos han sido adquiridos como las preguntas, discusiones, análisis*” S12/PEA. Mediante este tipo de análisis, los seres humanos llegan a comprender el fundamento de su actuar, es decir las lógicas y el sentido de su acción. Las estrategias de aprendizaje para los estudiantes resultan útiles por cuanto les enseñan a reflexionar sobre su propia manera de aprender, mientras a los maestros les resultan útiles para reflexionar sobre la planificación, desarrollo y evaluación de su desempeño, mediante el reconocimiento de las propias habilidades y limitaciones.

4.2.3 Condiciones para definir las estrategias. A partir de concepciones constructivistas, se propone el manejo de estrategias de enseñanza que sean utilizadas de manera consciente y que por ello son diferentes de la técnica aplicada mecánicamente y carente de reflexión. Entre las estrategias opuestas a las perspectivas constructivistas están las tradicionales o memorísticas basadas en la transmisión de conocimientos y en la rutina.

Entre las condiciones que los docentes tienen en cuenta para definir las estrategias que emplean se encuentran las directrices institucionales, así como las directrices del programa, las condiciones del curso y el acumulado de la experiencia que les ha dejado su trayectoria.

4.2.3.1 Directrices institucionales. Las condiciones institucionales que los docentes tienen en cuenta para determinar las estrategias de enseñanza aprendizaje están presentes desde la misma planeación de sus prácticas pedagógicas, en donde además de la investigación, destacan la necesidad de considerar las relaciones que se producen entre los actores. Pero además deben agregarse los factores internos y externos a las dinámicas institucionales.

Vale decir que cuando los docentes aluden este tipo de condiciones se observa un estrecho vínculo con el contexto educativo, es decir el espacio en donde se desarrolla la dinámica de relaciones entre los distintos actores y que termina por afectar la acción educativa en el aula. Es de entender entonces que ese contexto está conformado tanto por factores objetivos (espacio, objetos, tamaño de los grupos) como otros que no son fácilmente perceptibles

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL (cultura, hábitos, comportamientos, grupos sociales de referencia de los sujetos). Sumado a ello, deben comprender que son factores que todos los actores comparten, pero su influencia llega de manera diferenciada a cada uno de ellos.

Según (Díaz Barriga, F. y Hernández G, 1997)

Resulta evidente que son múltiples y complejas las variables relevantes del proceso de aprendizaje significativo, y que todas ellas deben tomarse en cuenta tanto en la fase de planeación como en la impartición de los contenidos curriculares, sin descuidar los episodios de evaluación y asesoramiento de los alumnos. (p. 32).

De acuerdo con lo anterior, los testimonios de los docentes muestran cómo al momento de definir las estrategias de enseñanza aprendizaje, tienen en cuenta las orientaciones generales que provienen de las instituciones en donde desempeñan su labor “*Las orientadas por las Pedagogías activas y flexibles y la evaluación de la enseñanza, Según directrices de la Universidad Tecnológica del Chocó*” S2/BC.

Esta situación se comprende en razón de la integración de los profesores con las instituciones y la necesidad de realizar un trabajo coordinado con las mismas, para que las universidades puedan cumplir su misión formativa. Lo que significa que los docentes, pese a la autonomía de que gozan, no realizan su trabajo de manera solitaria y aislada, sino que velan por la integración e identificación con los lineamientos institucionales. Y no se trata de que todos los docentes desarrollen su práctica de idéntica manera, según las prescripciones dadas externamente, sino que cada profesor equilibre sus dominios personales, profesionales y pedagógicos con el sentido de pertenencia a las instituciones en donde ejerce su práctica pedagógica.

Lo dicho conduce a pensar que la condición que vincula la elección de las estrategias con las dinámicas internas de las instituciones tiene que ver con la coordinación. A decir de Zabalza Beraza (2006) “la coordinación es un recurso institucional en apoyo a los sujetos individuales” (p. 163), por lo tanto facilita el desempeño de la labor pedagógica, mejorando la efectividad de los individuos y aunque a veces pueda restringir la libertad de los sujetos,

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

bien manejada despliega el potencial creativo para que, evitando conflictos, pueda ajustar sus estrategias a la dinámica común de las instituciones.

En la misma línea de pensamiento, se vuelve a retomar a (Zabalza Beraza, 2006) cuando afirma:

La coordinación resulta fundamental para la institución. No tiene sentido hablar de proyectos formativos, de funciones institucionales, de objetivos, de planes estratégicos y líneas prioritarias sino existen mecanismos de coordinación que los hagan posibles. Aquí es donde aparece el tema de la identificación con la institución, el sentimiento de pertenencia a nuestra universidad, facultad o departamento. (p. 163).

Reconociendo la importancia de la coordinación, muchas instituciones educativas buscan mecanismos para lograr que los docentes logren vinculación con sus dinámicas, en este sentido se desarrollan procesos de capacitación y trabajo conjunto que llevan a los docentes a definir estrategias acordes con los modelos pedagógicos que se han definido y llevan a privilegiar unas alternativas sobre otras.

4.2.3.2 Directrices de programa. Ya al interior de las Facultades, departamentos o programas, los elementos que llevan a la definición de las estrategias de enseñanza aprendizaje, son los microcurrículos, que pueden entenderse como una guía que el docente utiliza para presentar a los estudiantes la información y orientaciones generales en relación con su aprendizaje. Una de las docentes, en su condición de directora de programa lo expresa de la siguiente manera: *“Teniendo en cuenta el seguimiento a la implementación de los Microcurrículos en el Programa de Trabajo Social, que un profesional debe organizar, alternativas de las cuales uno en este caso como docente profesional debe organizar para que el otro llegue a lograr sus competencias o su aprendizaje, pero también uno como profesional puede utilizarlo para mejorar su aprendizaje. A nivel específico en el ámbito universitario un aporte valioso al aprendizaje es la planeación y desarrollo de estrategias que se proponen en una materia, o las que pueden también proponer los estudiantes, frente a un tema específico”* S9/NABB y otro de los profesores agrega *“Cumplir con el Microcurrículo del Programa para esa Asignatura, hacer que lean mucho, realizar actividades en clase para aclarar y debatir”* S10/OG.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

La mayoría de programaciones de curso o microcurrículos contienen información descriptiva sobre la materia a trabajar, ayudan a comprender su ubicación y sentido en la malla curricular, sobre todo cuando se trabaja bajo la modalidad de los prerrequisitos; presentan los objetivos de la materia, desarrolla los contenidos teóricos y prácticos, da a conocer las formas de evaluación y por supuesto presenta la metodología y recursos necesarios para su abordaje.

Con base en lo encontrado, es importante partir por reconocer que programación específica de la materia o programación microcurricular es un recurso de apoyo al docente que permite organizar su labor educativa. Por ello en el syllabus, plan analítico de la materia, microplaneación o microcurrículo se incluye como uno de sus elementos constitutivos el diseño de las estrategias metodológicas, elementos que ayuden a estructurar y tener organizado el proceso de enseñanza aprendizaje.

Sobre el particular, se comparte la idea de Anijovich, Rebeca y Mora, S (2009), quien considera que “las buenas prácticas de enseñanza son aquellas que, en su dinámica de acción y reflexión, diseñan, implementan y evalúan estrategias de tratamiento didáctico diverso de los contenidos que se han de enseñar” (p. 10), porque la planificación de las estrategias metodológicas, ayuda a evitar la improvisación, brindando a estudiantes y docentes seguridad y confianza sobre el camino a recorrer para lograr el aprendizaje.

La importancia de la planificación de las estrategias radica en poder sincronizar los modos en que se lleva a cabo la labor docente, con los objetivos y contenidos de la materia, al tiempo que se integran los recursos con que se cuenta, desarrollar la interacción y finalmente evaluar el trabajo realizado en función del aprendizaje y el papel del docente.

Sobre la calidad de las estrategias es necesario considerar que ellas estén dirigidas no solo al aprendizaje, sino hacer consciente el proceso que lleva al mismo, es decir permitir el análisis y la reflexión, haciendo que los estudiantes tengan un papel activo en la interacción y logren aprender a aprender. Ubicados en las lógicas del constructivismo que mostraron los docentes en el capítulo de las concepciones, dichas estrategias implican unas particularidades como el reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes, incorporen los nuevos

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
contenidos para poderlos profundizar, modifiquen sus estructuras cognitivas y puedan aplicar el conocimiento a situaciones concretas de su vida cotidiana.

Para la adecuada incorporación de las estrategias metodológicas en los microcurrículos sería importante que los docentes tengan en cuenta la naturaleza de la disciplina en donde están trabajando el proceso formativo, a quienes estará dirigida, el espacio físico en donde se desarrollará la interacción, el tiempo de que se dispone, cuál es el propósito de la estrategia, qué tipo de contenido va a privilegiar o integrar, así como el tipo de actividades para la que va a emplearse.

Bien plantea Anijovich, Rebeca y Mora, S (2009) “Podemos afirmar que las buenas prácticas de enseñanza son aquellas que, en su dinámica de acción y reflexión, diseñan, implementan y evalúan estrategias de tratamiento didáctico diverso de los contenidos que se han de enseñar” (p. 10).

Lo que significa que a pesar de su estructura y organización las estrategias también deben ser flexibles, es decir dispuestas a manejar las situaciones del aula que no se habían contemplado, pero conservando el propósito formativo para el que fueron pensadas.

4.2.3.3 Directrices de curso. Otra condición que se agrega a las ya desarrolladas en el plano institucional y de los programas, lleva al contexto específico del curso en donde el docente trabaja, es decir a la ejecución de su materia en donde debe preocuparse por encontrar estrategias de enseñanza aprendizaje y evaluación que permitan captar y conservar el interés de los estudiantes tanto en la materia como en la profesión para la que se están formando.

De manera específica para el desarrollo de la interacción en el aula, las condiciones que los docentes señalan tener en cuenta para definir las estrategias son: Actores individual o grupalmente considerados, los cursos que se estén trabajando, el semestre y nivel en que se encuentren y el tiempo del que disponen.

A este propósito, dice (Díaz Barriga, Frida y Hernández, Gerardo, 1999) que

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Para que realmente sea significativo el aprendizaje, éste debe reunir varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje. (p. 29).

A partir de los aportes de Díaz Barriga, se entiende que el maestro debe conocer las bases que trae el estudiante para que las estrategias a emplear, sean acordes con los mismos y orientadas a potenciar el aprendizaje de nuevos elementos.

Acerca de los estudiantes, para el desarrollo de su curso, el profesor debe considerar también la naturaleza de su ser, lo que se sintetiza en el conocimiento de sus características generales, como dice el testimonio *“Yo tengo una estrategia es mirar en cada persona las individualidades, mirar qué tanto quiere aprender un sujeto y qué quiere aprender el otro. No puedo separar todo ese proceso de lo que es el contexto relacional de ellos, el contexto familiar, de la gallada, institucional todos los elementos internos y externos están determinando también lo que tiene que ver con el aprendizaje, hasta los genes, las diferencias individuales de cada persona, dependiendo de los contextos se les facilita más el aprendizaje” S2/BC.*

Adviértase pues que las estrategias deben resultar acordes con los rasgos de los estudiantes, su edad, procedencia, género, situaciones sociales, económicas, culturales, biológicas, afectivas, entre otras para planear las actividades a realizar dentro y fuera del aula, y las estrategias que se van a emplear para la evaluación. Y a nivel universitario debe agregarse el conocimiento de los intereses y motivaciones que traen para la formación profesional, para que las estrategias usadas incluyan un adecuado abordaje de la disciplina.

El uso de las estrategias de enseñanza aprendizaje y evaluación requiere un arduo trabajo por parte del docente, porque precisa la revisión de múltiples factores que inciden en el aprendizaje, como se ha dicho algunas de esas condiciones responden a los requerimientos de las instituciones, la dinámica social del contexto, las características de los estudiantes, las tendencias y avances de las disciplinas, entre otras. Bajo la consideración de este tipo de condiciones, el docente queda ante la posibilidad de entrar en un proceso crítico para el diseño de sus estrategias de enseñanza aprendizaje y evaluación para proceder a la programación de actividades tanto individuales como grupales para el trabajo con los

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
estudiantes. Este proceso que es permanente en el quehacer docente, requiere la observación de diversos aspectos como las condiciones del aula o el medio en donde se producirá la interacción, los recursos disponibles, el tiempo disponible, las situaciones de los estudiantes (número, género, procedencia, nivel formativo alcanzado, etc.), las disposiciones institucionales, las condiciones de infraestructura, sus conocimientos sobre la didáctica e incluso su propia disposición para la docencia.

Al llegar a este punto, se procede a mostrar algunos de los testimonios de los docentes de Trabajo Social, en donde se hacen explícitos las condiciones de curso que tienen en cuenta al preparar sus estrategias o llevarlas a cabo. Un primer ejemplo, es el nivel académico de los estudiantes, pues las estrategias van incrementando su complejidad a medida en que se incrementa el nivel de madurez cognitiva y las experiencias de los aprendices, *“Yo usualmente doy clase en los grupos como octavo, noveno, décimo porque trabajo como del seminario de práctica profesional que es como la preparación para llegar a la práctica” S14/MRCP*; pero también es necesario considerar la cantidad de estudiantes que estarán presentes en la interacción, porque también es preciso reconocer que las estrategias se manejan de manera diferente si se trata de grupos grandes o grupos pequeños, *“según la cantidad de estudiantes que tengo en cada espacio académico, en cada semestre” S16/RMC*, y finalmente consideran necesario diseñar las estrategias de acuerdo con las formas de aprendizaje de los estudiantes. *“según la forma con que los individuos adquieren los conocimientos, los incorporan, los analizan, los estructuran, los hacen parte de su ser, es el mismo proceso pero visto desde la perspectiva de los seres humanos que participan del proceso” S3/CMR*.

4.2.3.4 Experiencias de los docentes. Como se ha mencionado los microcurrículos de formación en cada una de las asignaturas hacen explícita la modalidad metodológica a seguir durante el desarrollo de las mismas, no solo para cumplir el requisito institucional de la planeación, sino para que el propio profesor sea consciente de la metodología empleada, al tiempo que le sirva de norte orientador de la interacción con los estudiantes y a los estudiantes les brinde las guías necesarias para ir adquiriendo autonomía en su aprendizaje.

Dada la diversidad de condiciones que rodean la elección de estrategias por parte de los docentes, es importante recordar la importancia de su flexibilidad para que puedan adaptarse

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

a las circunstancias en que se emplean. Desde las perspectivas constructivistas, por ejemplo se plantea la capacidad que tengan para facilitar la incorporación de los nuevos aprendizajes a los saberes previos que trae el estudiante, de igual manera deben tener en cuenta la motivación y disposición que traiga para el aprendizaje, el tipo de contenidos que se van a desarrollar.

La organización de la estructura metodológica de las asignaturas incluye el tiempo, los recursos y las actividades que se emplearan a lo largo de cada sesión de clase, desde la motivación inicial a los estudiantes hasta la evaluación. En esta dinámica se tiene en cuenta las actividades y formas de actuación del maestro y las actividades que se espera cumplan los estudiantes.

Aquí conviene detenerse a examinar las experiencias de los docentes, quienes mostraron que al momento de diseñar sus estrategias didácticas parten de *“la lectura de las realidades, con la forma de pensarse las formas de aprendizaje para que en esas realidades los individuos que interactúan logren la generación de conocimientos; la realización de ejercicios interactivos extra clase en el cual se potencian habilidades interactivas y de interacción con el medio y con escenarios de real contraste de los elementos teóricos desarrollados, en clase, la clave para que todas estas estrategias tengan un nivel de efectividad, impacto y legitimidad en los /as estudiantes está en el proceso de planeación que se hace de estas, pasando por procesos de investigación y reconocimiento de los actores, el sentido de las sesiones de clase en un proceso formativo para pensar el diseño y la planeación de las estrategias y didácticas pedagógicas” S3/CMR.*

Situación que cobra sentido, al tratarse de la formación de Trabajadores Sociales, pues el ejercicio profesional de los mismos se desarrollará en la realidad y por ello las estrategias deben comenzar a propiciar dicha articulación.

Avanzando en las experiencias, se encuentra el caso de los profesores que manifiestan emplear las estrategias para incrementar los niveles de motivación de los estudiantes. *“Deben ser según los estudiantes, si son motivados hay que darles las posibilidades de tener responsabilidades en el aula, si son estudiantes perezosos motivarlos para que se interesen en la vida académica, depende mucho de las personas con las cuales estamos trabajando;*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

La sabiduría de un buen docente es saber en qué proceso está el estudiante que llega, si está interesado en investigar, si por el contrario no le gusta leer, si no le gusta investigar Si es un estudiante que está muy interesado, pues entonces, el proceso será muy diferente, darle posibilidades de que ese interés que tiene se pueda desarrollar más". S5/GELL. Aquí la clave está en trabajar con los asuntos que despiertan el interés de los jóvenes, porque algunas veces los mismos no son compatibles con los asuntos que ha definido la institución como prioritarios, con lo cual se trabaja de manera integral y no solo desde la esfera cognitiva.

Como se aprecia se trata de llegar a una motivación intrínseca, es decir aquella que dispone a las personas aplicar sus propias convicciones en el logro de su metas, por ende a dedicarse de manera comprometida en el desarrollo de estrategias y recursos que resulten efectivas para tal propósito. Se trata de lograr que el estudiante se sienta directamente involucrado con su aprendizaje.

Es común que el manejo de estrategias para propiciar la interacción con la realidad parta de la identificación de los saberes previos de los estudiantes, la recuperación de sus experiencias previas para luego si proceder a entrar en contacto con la realidad mediante el manejo de distintas estrategias que permiten detectar situaciones problemáticas que exijan la aplicación de los contenidos aprendidos. La idea, en últimas es terminar con la transmisión de conocimientos acabados para concentrarse en la reconstrucción de los procesos que dan lugar al aprendizaje.

Entre las estrategias que más se aproximan a esta condición se puede destacar la simulación, porque pretende traer a colación situaciones de la vida real permitiendo la participación de los estudiantes a través de actividades como el juego de roles, en donde la finalidad es encontrar la solución a los problemas o llevarles a experimentar situaciones sociales determinadas. Así se está haciendo aproximaciones a los contextos laborales de los futuros profesionales.

Otra experiencia revelada por los docentes de Trabajo Social, está relacionada con el manejo de las guías “Mediante la revisión y elaboración de guías, usualmente cada estudiante desarrolla sus propuestas, la guía no es una camisa de fuerza a seguir, es una pauta de la docente” S6/LMPB. Tal como se plantea, la guía es una estrategia didáctica clave

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

para aproximar a los estudiantes al aprendizaje, con un apoyo cercano por parte del profesor, aunque no haga presencia directa en la interacción, ofreciendo varias posibilidades para lograr la comprensión y el aprendizaje, porque además de motivar, acompaña y orienta al estudiante paso a paso en la adquisición de los contenidos didácticos.

Para algunos críticos de las guías didácticas la mayor limitación consiste en que sustituye considerablemente la figura del profesor, pero para quienes ven en ellas sus bondades, lo que ellas permiten es poner la relación profesor alumno en una dinámica diferente, mediada por la comunicación intencionada sobre la manera de abordar el estudio de la asignatura. Como si fuera poco, las guías ofrecen la posibilidad de emplear diversos recursos didácticos como los textos escritos, gráficos, comentarios, ejemplos y otros que resultan similares a los que puede emplear el profesor en la interacción directa.

Dada la importancia y significado que adquieren hoy en día la lectura y escritura, los docentes dan a conocer a través de sus experiencias, la implementación de estrategias tendientes a su promoción. *“Insisto en las normas básicas de lectura y escritura, entonces los estudiantes deben redactar artículos o mini-ensayos que son calificados, realizamos ejercicios de presentación en público para que los estudiantes desarrollen habilidades de puesta en escena” S7/MLM.*

Como puede advertirse no se trata de los docentes que manejan espacios especialmente dirigidos a la formación en lectura y escritura, sino de los cursos que dirigen con orientación disciplinar, en donde la lectura y escritura no son el núcleo fundamental de la formación, pero si se consideran herramientas y medios que facilitan el aprendizaje e incluso se consideran competencias básicas en el sistema educativo y la formación universitaria.

Dada la diversidad de condiciones que rodean la elección de estrategias por parte de los docentes, es importante recordar la importancia de su flexibilidad para que puedan adaptarse a las circunstancias en que se emplean.

Desde las perspectivas constructivistas, por ejemplo se plantea la capacidad que tengan para facilitar la incorporación de los nuevos aprendizajes a los saberes previos que trae el

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
estudiante, de igual manera deben tener en cuenta la motivación y disposición que traiga para el aprendizaje, el tipo de contenidos que se van a desarrollar.

Un lugar especial se otorga a la reflexividad como condición básica del manejo de las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, así ellas no serán usadas producto de la improvisación, sino que serán resultantes de una adecuada planeación, buen manejo en el aula y un posterior ejercicio de evaluación que le indique si se alcanzaron los objetivos y por consiguiente oriente la posterior toma de decisiones respecto a cómo hacer mejor cada práctica docente posterior.

Sumado a ello, en la formación de Trabajo social, también cobra sentido que las estrategias permitan la participación de los estudiantes en la dinámica de la clase, lo que significa que faciliten su actividad y protagonismo, sobre la explicación docente.

Y para finalizar se retoma el aporte de (Anijovich, Rebeca y Mora, S, 2009), sobre las estrategias, cuando afirma:

Para acompañar el proceso de aprendizaje, es necesario, desde la enseñanza, crear un ciclo constante de reflexión-acción-revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza. En este sentido, el docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica, toma decisiones, cuando pone en práctica su diseño y reflexiona sobre sus prácticas para reconstruir así sus próximas intervenciones. (pp. 5 – 6).

4.2.4 Tipos de estrategias. Teniendo en cuenta la clasificación de que se partió para la organización de este capítulo, las respuestas de los docentes fueron confluyendo en torno a las categorías tipos de estrategias de enseñanza, enseñanza aprendizaje. A su vez las estrategias de enseñanza se dividieron en escritas, orales, visuales y construcciones procesuales, para luego dar paso a la presentación de las estrategias más usadas por los docentes participantes. Las estrategias de enseñanza aprendizaje se especificaron en participativas e integrativas, así como en una categoría que combina diversas opciones.

Las estrategias de enseñanza se entienden como las condiciones que el maestro crea para favorecer el aprendizaje del estudiante y las estrategias de aprendizaje son procedimientos

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
 utilizados por el estudiante de forma intencional para lograr el aprendizaje, de acuerdo con las exigencias académicas que enfrente.

4.2.4.1 Tipos de estrategias de enseñanza. *Las estrategias de enseñanza llevan al maestro a reflexionar sobre su manera de planificar, presentar y evaluar los espacios académicos que tiene a su cargo, haciendo uso de sus habilidades, al tiempo que reconoce sus falencias para buscar la manera de superarlas e incorporar elementos para llevar a cabo la interacción.*

Cabe señalar que las estrategias de enseñanza tienen como fin la promoción del aprendizaje, pero su énfasis en el diseño y ejecución viene concentrado en la figura del docente. En esta línea, los objetivos particulares de las estrategias que emplea el maestro pueden orientarse a la activación de los conocimientos previos de los estudiantes, orientar y mantener la atención de los mismos, presentar una determinada forma de organización de los contenidos, facilitar la conexión entre los saberes previos y el nuevo conocimiento.

Un listado de estrategias de enseñanza que propone (Díaz Barriga, F. y Hernández G, 1997), incorpora entre las más importantes, las siguientes opciones: Organizadores previos, ilustraciones, analogías, preguntas exploratorias, mapas conceptuales y redes semánticas, este conjunto de estrategias se caracteriza porque su fin primordial es la organización de la información, de ahí que suelen emplearse combinadas con otro tipo de recursos didácticos que permitan llevar a cabo la clase. En los testimonios de los maestros, se lograron identificar “Estrategias para “comprender y almacenar” – mapas conceptuales S4/CAR; las estrategias más utilizadas son: el mapa conceptual S9/NABB; Realizando presentaciones con los tópicos centrales del tema que complemente las lecturas previas de los estudiantes S12/PEA; mapa conceptual, mentefactos, taxonomías, UV heurística S15/SRBMQ; preguntas y comentarios de las y los estudiantes, conversaciones en clase” S16/RMC.

La misma autora (Díaz Barriga, Frida y Hernández, Gerardo, 1999), considera este tipo de estrategias dentro de la categoría de las preinstruccionales y sobre ellas dice que:

Por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes) y le permiten ubicarse en

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo. (p. 4).

Con esto en mente, a continuación se abordarán elementos de comprensión sobre algunas de las alternativas propuestas por los docentes como estrategias de enseñanza. Por ejemplo se puede comenzar con los mapas conceptuales, los cuales están basados en la teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel y fueron diseñados por Novak, están orientados a ofrecer una construcción coherente y ordenada de los conocimientos que se tienen de una temática. Como estrategia didáctica, los mapas conceptuales han sido protagonistas de cuantiosas investigaciones que han logrado demostrar su efectividad como método que revela la comprensión conceptual por parte de los estudiantes, así como para el aprendizaje y desarrollo de las actitudes de los mismos.

De acuerdo con sus diseñadores (Novak, J.D. y Gowin, D.B, 1988) presentan los conceptos en una organización jerárquica que cuenta con diferentes niveles de generalidad e inclusividad. Está conformado por conceptos, proposiciones, palabras y líneas de enlace que van formando diferentes niveles de jerarquía.

Con respecto a las preguntas exploratorias, pueden presentarse como interrogantes planteados por los estudiantes con el ánimo de llegar a comprender una temática de su interés, contribuyen en el desarrollo del pensamiento crítico, partiendo de la confianza que el docente genere para que surjan dichos interrogantes.

Por su naturaleza, las preguntas no solo forman parte del inicio de la clase, sino que se pueden emplear en todo su trayecto e incluso se combinan con casi todas las demás estrategias que el docente decida emplear, bien sea para indagar conocimientos previos, despertar la motivación y el interés de los participantes, analizar información o para trabajar en la comprensión del tema.

En la gama de las estrategias basadas en preguntas, (Pimienta, 2005) presenta una clasificación interna que indica la tipología de preguntas guía, literales y exploratorias.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

La V heurística de Gowin es una estrategia que permite adquirir conocimiento sobre el propio conocimiento, así como la manera en que se construye y aplica, se recomienda emplear en el aprendizaje de situaciones prácticas o para el manejo de lecturas de tipo científico. Para su estructuración se identifican como elementos, un tema central, el punto de enfoque o aspecto que se desea aprender, determinación de un propósito guiado por tres cuestionamientos básicos (qué hacer?, cómo hacerlo? y para qué hacerlo?), preguntas centrales que van acordes con el propósito, la teoría o estrategia que explica el fenómeno estudiado, los conceptos básicos, la hipótesis que también tiene que ver con las preguntas, los materiales a emplear y la secuencia de pasos o procedimiento a seguir en la investigación. Además se incluye el registro de los resultados encontrados, sistematización de la transformación del conocimiento, las respuestas a las preguntas o afirmación del conocimiento y las conclusiones finales.

Recordando que en este aparte de la investigación se están trabajando las estrategias de enseñanza, algunos docentes presentaron ciertas estrategias escritas que ellos diseñan antes de la interacción y que contienen lineamientos básicos para el desarrollo de las clases. “Las mediaciones escritas: *syllabus*, *orientaciones para elaborar cada trabajo*, *rúbricas S16/RMC*.”

Sobre las estrategias escritas, es importante tener en cuenta que involucran no solo a los estudiantes, sino también a los docentes de todas las asignaturas, pues a través de ella se aporta en la elaboración de contenidos conceptuales, además de contribuir en el desarrollo del pensamiento crítico, sobre todo cuando se articulan a la revisión de textos propios de las disciplinas, por ello entre dichas estrategias se mencionan, tanto las que debe preparar el maestro (*Syllabus*, documentos e informes) como las que se encargan a los estudiantes (*Rúbricas*, protocolos, Resúmenes analíticos de Trabajo Social y fichas temáticas).

Aquí lo que los docentes nos están presentando son indicaciones básicas sobre el desarrollo de la asignatura, comenzando con la escritura como medio de diálogo e interacción entre el docente y sus estudiantes, a través del *syllabus* se presenta la organización del curso en el marco del plan de estudios, los elementos descriptivos generales de la materia y el programa académico, los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y criterios de

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
 evaluación. De lo que se trata es presentar por parte del docente dichas orientaciones, pero en lo posible, permitiendo el espacio para que los estudiantes enriquezcan la propuesta.

Con la participación de los estudiantes se enriquece el syllabus incluyendo sus motivaciones e intereses, también se les permite la intervención con sus preguntas o aportes individuales, a continuación se deja espacio para el trabajo en grupo para que discutan, analicen y expresen sus propuestas constructivas. Más adelante el docente incorpora al syllabus las contribuciones de los estudiantes, haciendo modificaciones que vengán a lugar.

Según (Benavides, Diana y Sierra, Gloria, 2013)

Respecto a las estrategias de escritura, requieren, no sólo involucrar al estudiante, sino también a todos los profesores en este proceso, lo cual favorecería la integración de la escritura en todas las asignaturas como una herramienta para ayudar a pensar los contenidos conceptuales, escribir para aprender, desarrollar el pensamiento crítico y enseñar las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento; es decir, aprender a escribir de y desde las disciplinas. (p. 82).

Además de las estrategias escritas y orales, se encontró un grupo de estrategias que se agruparon bajo la subcategoría visuales, e incluye la presentación de noticieros, cineforos y materiales en power point, entre otros. Los testimonios al respecto dejan en evidencia el manejo de *“diferentes estrategias por ejemplo, mirar noticieros, ir a exposiciones, ir a obras de teatro, ver videos es una buena posibilidad para que el estudiante se motive S5/GELL; Más que estrategias mediaciones como Cineforos S6/LMPB; más lo audiovisual S10/OG; videos, entre otros S12/PEA; cine foro S15/SRBMQ; Mediaciones visuales: para cada temática que trabajo en el aula de clase, uso una presentación en power point, que es complementaria a las lecturas del curso, y que incluye contenidos y reflexiones básicas como aporte subsidiario a los procesos de fundamentación” S16/RMC.*

Respecto a las estrategias orales y visuales que proponen los trabajadores sociales, se encuentra que las mismas corresponden a las estrategias expositivas, en las cuales a pesar de existir mayor protagonismo por parte del docente, también se permite la participación de los estudiantes, para tal efecto pueden combinarse con preguntas o conversatorios a fin de evitar

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

que los estudiantes se reduzcan a su consideración como seres pasivos en el proceso de aprendizaje.

En este conjunto de estrategias que tienen como centro la mediación visual se encontró que para el caso de Trabajo Social es importante aprovechar el espacio de los noticieros para que los estudiantes encuentren puntos de conexión con la realidad social en la que van a intervenir. La idea es que a partir de las noticias televisivas o escritas, el estudiante analice la información que se publica, trascendiendo su papel como receptor de la información.

Tras la dinámica de la incorporación de las noticias se encuentran una serie de procedimientos que en su conjunto ayudan en el logro del objetivo antes señalado, en primer lugar se trata de seleccionar y clasificar las noticias que se van a trabajar, haciendo que se apropien de lo que se dice, al tiempo que identifican quien construye la crónica; más adelante se busca adentrarse en la comprensión de las intenciones del autor, familiarizarse con los términos que se emplean en la redacción de la noticia, para proceder a identificar las ideas principales y su relación con la estructura de argumentos que el autor emplea. Con el ánimo de aprovechar la estrategia en la formación del sentido crítico, se procede a la verificación y confrontación de fuentes, es decir el ejercicio de mirar otros puntos de vista y posiciones respecto al tema abordado, luego se presentan las explicaciones construidas por los estudiantes y por último se presentan las conclusiones. (Montoya, J y Monsalve, J. , 2008).

Hay un grupo más de estrategias que se orientan a desarrollar procesos en el contexto formativo, entre ellas las experiencias de los profesores, les llevaron a mencionar: *“las socializaciones S9/NABB; Con estos procesos se promueve la idea de construcción progresiva de procesualidad, articulación de momentos de intervención profesional, presentaciones de trabajos que hacen estudiantes o egresada-os que ya han cursado la asignatura” S16/RMC.*

Como lo expresa la docente, las exposiciones o socializaciones son estrategias que se desarrollan en el marco de procesos autoformativos que requieren de la madurez de los estudiantes, pues para llevarse a cabo es necesario que el docente ceda al estudiante un espacio funcional en donde pueda lograr el aprendizaje en interacción con sus compañeros.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Desde el protagonismo de los estudiantes, la labor del docente radica en el acompañamiento más que en la instrucción, entonces durante la preparación permanece cercano a los jóvenes resolviendo dificultades y compartiendo experiencias. Al estudiante le significa desarrollar su responsabilidad, creatividad e iniciativa.

Y antes de finalizar la presentación las estrategias de enseñanza, se mencionan algunas de las que los docentes consideran de mayor utilización en su práctica pedagógica. Entre ellas están la investigación temática, las prácticas de lectura y escritura, las actividades dirigidas en clase, las estrategias audiovisuales, los talleres, el diseño de proyectos, los trabajos en grupo y por supuesto la clase magistral.

Siendo la clase magistral la estrategia por excelencia asociada a la enseñanza, en seguida se exponen algunos de sus rasgos más distintivos.

(Martí, V. y Selma, A., 2008), la presentan como

Una modalidad organizativa de la enseñanza en la que se utiliza fundamentalmente como estrategia didáctica la exposición verbal por parte del profesor de los contenidos sobre la materia objeto de estudio. La característica más importante de este método de enseñanza es que la enseñanza se produce de forma unidireccional, así es el profesor el que habla a los estudiantes. (p. 1).

Y aunque la estrategia en teoría se presente como una estrategia unidireccional, en el estudio se encontró que ella no se ejecuta sola, sino como parte de un conjunto armónico de alternativas tendiente a propiciar la participación de los estudiantes. Por ende los testimonios que incluyen la clase magistral dan cuenta de: “la combinación de diferentes estrategias por un lado la clase magistral, los trabajos en talleres, trabajos en grupos, la investigación individual y trabajos que hagan en grupo S5/GELL; combino herramientas provenientes de distintos discursos pedagógicos, por ejemplo, hago muchas clases magistrales, preparo lecturas guiadas por cuestionarios, realizo talleres S7/MLM; Entonces la clase magistral sigue siendo válida pero si no la combino con otras no puedo saber si realmente hubo ese aprendizaje o no S8/MTRS; las prácticas pedagógicas aplicadas pueden ir desde la

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
presentación de situaciones complejas, la clase magistral, el desarrollo de talleres, procesos lecto-escriturales” S11/PARL.

Con respecto a la clase magistral y con base en los aportes de los docentes, parece importante partir por quitarle el carácter de sencilla o simple, forma parte de las estrategias expositivas, centrada en la figura del profesor, cuya efectividad se asocia al nivel de idoneidad demostrado por el docente, así como también por el nivel de motivación que despierte, es decir la capacidad que tenga para presentar el contenido de manera amena, la capacidad para leer y mantener el interés de los asistentes, haciendo un prudente uso del tiempo y como ya se observó que este asociada a otras alternativas didácticas.

Respecto a la clase magistral vale decir que aún en nuestros días, no puede considerarse como un método de enseñanza obsoleto y totalmente erradicado, su uso se justifica en muchos estudios, en donde se muestra entre las razones para su empleo: el manejo de grupos numerosos de estudiantes, lo que impide que ellos asuman papel activo en la interacción, sin embargo hoy en día la clase magistral tiene nuevas características.

Sobre la clase magistral el propio Ausubel (citado por Herrán, 2011), máximo defensor del aprendizaje por descubrimiento, planteo sus argumentaciones a favor por considerar que una buena exposición también puede ser una fuente de intenso aprendizaje por descubrimiento, porque puede llevar a despertar intereses en los receptores, convirtiéndose en movilizador de nuevas búsquedas personales.

Debe agregarse a las bondades de la clase magistral, la exigencia que reviste para el profesor de mantenerse actualizado, investigando, leyendo y preparando su discurso para presentarlo con fluidez y dominio. Para descentrar la figura del docente, algunos optan por involucrar en la interacción, espacios para que los estudiantes participen mediante preguntas o técnicas interactivas en torno al discurso docente.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.2.4.2 Tipos de estrategias de enseñanza aprendizaje. Como se señaló anteriormente el segundo grupo de estrategias que se encontraron en la investigación son las que corresponden a la enseñanza y al aprendizaje, siendo ellas las de tipo participativo, las integrativas y las que optan por combinar diversas alternativas procurando fundamentalmente el aprendizaje de los jóvenes estudiantes de Trabajo Social.

Entre las estrategias participativas surgió nuevamente la clase magistral, pero combinada con los talleres, seminarios, ejercicios de investigación, análisis documental y conversatorios. Añádase como evidencia algunos de los testimonios: *“En las estrategias más utilizadas están los elementos interactivos y experienciales en los cuales se requiere una participación activa de los estudiantes, no obstante la innovación no está en las estrategias sino en la forma como estas se estructuran, es decir aun cuando los ejercicios son vivenciales y se ajustan a modelos clásicos, como el taller, el seminario, el estudio de caso, la visita guiada, la observación y la realización de ejercicios interactivos extra clase” S3/CMR.*

Corresponde iniciar entonces con la presentación del taller. Dice Pimienta (2005) que “el taller es una estrategia grupal que implica la aplicación de los conocimientos adquiridos en una tarea específica, generando un producto que es resultado de la aportación de cada uno de los miembros del equipo” (p. 123). El desarrollo del taller permite el trabajo en grupo en diferentes contextos de aprendizaje adicionales al aula de clase, puede llevarse a cabo en una o varias sesiones de clase y además requiere del manejo de diversos recursos para que los estudiantes dispongan de ellos a fin de alcanzar los productos solicitados.

La responsabilidad del docente en el taller es hacer la respectiva inducción o introducción a la temática con la presentación oral o escrita de la temática y la fundamentación teórica respectiva, además puede motivar la conformación de grupos si desea trabajar con grupos impuestos o permitir que se conformen según la predilección de los propios estudiantes, también debe señalar o suministrar los recursos para que procedan a trabajar y debe estar pendiente de la asesoría a las inquietudes que se presenten durante el desarrollo y no está demás que posterior a la presentación de los resultados, esté atento a las retroalimentaciones necesarias.

Más allá de sus rasgos característicos (Guzmán y Quimbayo, 2012) consideran que:

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

El taller es un método aplicable en áreas de fundamentación teórica y de fundamentación práctica. El taller pretende lograr la integración entre la teoría y la práctica, mediante la reflexión y el análisis de los que se hace, cómo se hace y por qué se hace. La teoría siempre estará referida a una práctica concreta que se presenta como problema. (p.167).

El taller es una de las estrategias más orientadas a la integración de los conocimientos previos traídos de la realidad con los nuevos conocimientos, gracias al trabajo colaborativo o en equipo, haciendo que los estudiantes sean sujetos activos en el aprendizaje.

De esta manera, se da paso a la presentación del **seminario**, estrategia sobre la cual uno solo de los testimonios logra extenderse en la descripción no solo de sus rasgos, sino también las condiciones de aplicación en programas de pregrado en comparación con los de posgrados. *“También está el taller, el seminario alemán sino que me parece complicado sostenerlo durante todo un semestre porque en este contexto de la universidad no existe como tal la condición para trabajarlo, por las condiciones de tiempo, he tenido dificultades con eso, a veces me entregan una asignatura que no está diseñada para trabajarla como seminario, entonces me cuesta llevar ese formato, esa en posgrado funciona mucho mejor, o seminario adaptado, esta sesión la vamos a hacer tipo seminario pero tener todo el curso como seminario me parece un poco complicado, sin embargo creo mucho en esa estrategia”* S8/MTRS.

En el seminario los estudiantes tienen la posibilidad de preparar y profundizar un tema, para ello requiere de la práctica investigativa y la lectura crítica y responsable de la temática para adquirir argumentos suficientes al momento de aportar en la discusión. Al estudiante le corresponde, por tanto, la búsqueda de información y la participación activa durante la sesión plenaria, aportando conocimientos y experiencias, admite la posibilidad de integrar saberes previos, pero también lleva a la reestructuración de los mismos.

Puede aplicarse en diferentes materias y especialmente en las ciencias sociales, según la dinámica de su desarrollo puede hacerse con la participación activa del profesor como uno más de los participantes o puede mantenerse como espectador. También debe agregarse que no solo es de uso disciplinar, pues es una estrategia muy útil para las discusiones

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
interdisciplinarias, porque permite compartir y contrastar los conocimientos individuales con los de los demás.

Adicional a la preparación previa, la discusión y el trabajo colectivo, el seminario permite que se recoja la memoria de su dinámica, propiciando espacio para la articulación con la escritura, puede abrirse a la posibilidad de llevar invitados expertos.

De otro lado se presentan algunas estrategias que podría considerarse están fundamentalmente dirigidas a la comprensión y el análisis. *“Las estrategias utilizadas son las siguientes: estrategias básicas de aprendizaje contextualizados (casos para el análisis y la discusión), estrategias para “seleccionar la información” que se desea aprender- revisión documental con preguntas orientadoras para la reflexión, análisis de textos, ensayos entre otros S4/CAR; Trabajos de consulta e indagación bibliográfica también son frecuentes, así como el ejercicio de análisis de situaciones reales, documentos oficiales, planes de desarrollo, política pública, etc. S7/MLM; Diseñando ejercicios para conversar y resolver en subgrupos como análisis de casos, preguntas acerca del tema” S12/PEA.*

Por sus características, bien podría ubicarse este tipo de estrategias en el conjunto que Frida Díaz Barriga llama estrategias posinstruccionales, aunque a su parecer ellas.

Se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son: pospreguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales. (Díaz Barriga, Frida y Hernández, Gerardo, 1999, p. 4).

Dado el encuentro entre la propuesta de la autora y los resultados de la investigación, se dará paso a la presentación del **resumen** como estrategia de enseñanza aprendizaje. **Consiste en un texto escrito en prosa que se encarga de presentar las principales ideas de la lectura, guardando fidelidad a la información compartida por el autor original, como se percibe se trata de una estrategia basada en la comprensión lectora que a su vez despierta el interés por la escritura.**

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Debe agregarse a las estrategias que posibilitan en análisis, el estudio de casos que constituyen una metodología aplicada al conocimiento de sucesos reales o simulados, con un nivel de complejidad que permita poner en práctica los aprendizajes logrados no solo en términos de contenidos teóricos, sino también prácticos o procedimentales. Se puede aplicar de forma individual o grupal. La utilidad de los estudios de caso radica en su aporte al desarrollo del pensamiento crítico y creativo, así como la habilidad argumentativa y la solución de problemas.

Para implementar la estrategia del estudio de casos, se parte de la definición de las situaciones problema, para que los estudiantes procedan a la búsqueda de alternativas de solución aplicando lo que saben, procurando la articulación entre teoría y práctica, analice de manera minuciosa la información, sintetice sus decisiones y argumente de manera responsable las mismas. Hay que decir también que es una estrategia que puede emplearse con fines evaluativos.

Del mismo modo se propone la aplicación del aprendizaje basado en problemas, estrategia cercana al anteriormente presentado estudio de casos. Así lo dio a conocer una de las docentes “*Planteo situaciones problémicas e incito a la atención y resolución desde el saber profesional*” S7/MLM. Es una metodología que lleva al estudiante a investigar, analizar, interpretar, decidir, argumentar y proponer soluciones a los problemas que se le presentan. Se trabaja sobre escenarios reales o simulados que permiten al joven asumir un papel activo en su aprendizaje, en tanto que el docente permanece cercano para orientarle en la solución a dichos problemas. Igual que en el estudio de casos, se busca propiciar la articulación entre teoría y práctica.

El Aprendizaje basado en problemas es una estrategia cuyo origen se atribuye a Jhon Dewey y tal vez por ello su alta conexión con el pensamiento reflexivo, es susceptible de trabajarse en todos los niveles educativos y además con la posibilidad de fomentar la solidaridad y el trabajo cooperativo, integrando grupos de trabajo conformados por estudiantes que pueden apoyar como monitores el trabajo de sus compañeros.

El impacto del ABP, llega a ser de beneficio general, esto es, más allá de la materia o disciplina, pues si se comprende a cabalidad sus fines, debería incorporarse como parte relevante del currículo de formación, en donde varios profesores pueden confluír para la

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

identificación de problemas comunes que se pueden abordar desde la integralidad del conocimiento.

Un grupo más de estrategias empleadas por los docentes, se organizó en relación con la actividad investigativa, no ajena a la formación de Trabajadores Sociales. Los docentes concedores de su importancia, reconocen que trabajan con *“Ejercicios de clase, trabajo en grupos, ejercicios de investigación, realizar prácticas, lecturas” S13/RS*. Y además dan a conocer ciertas predilecciones para llevar a cabo la enseñanza aprendizaje mediante la investigación: *“prácticas o trabajo sistematización o proyectos, o sea cosas que son muy allá y los grupos vienen con experiencias particulares, hay grupos que vienen de una formación fuerte en investigación porque han tenido una experiencia interesante u otros vienen de una formación muy débil en la materia” S14/MRCP*.

La investigación como estrategia pedagógica permite que los estudiantes de manera autónoma y apoyada en la reflexión puedan hacer aproximaciones a la realidad social, así como las teorías, procesos y métodos propios de las ciencias sociales. Puede abordarse desde diversas opciones, pero su propósito principal es que el estudiante investigue un problema, procediendo a identificar el mismo, para luego buscar información primaria y secundaria en relación con su conocimiento y posterior solución. Se conecta con las estrategias de escritura, por cuanto el docente exige la presentación de informes periódicos en donde se va reportando el nivel de avance de la investigación, hasta llegar a la presentación de los resultados finales, los cuales además se exponen ante un colectivo interesado en la temática, para evaluar la capacidad argumentativa de los investigadores.

Dentro de este contexto, Mejía (2011), dice que “Los actores de la investigación como estrategia pedagógica se preguntan sobre ella, la interpretan y formulan problemas de investigación, en el sentido que legendariamente le otorgó la investigación- acción-participante para comprender la realidad y transformarla” (p. 150-151).

Cuando la investigación se percibe más allá de la estrategia metodológica, es posible que los estudiantes terminen vinculándose desde la formación a grupos de investigación consolidados, en donde tienen la posibilidad de acompañar el trabajo realizado por los docentes en toda la dinámica del proceso.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

El haberse detenido a enunciar el uso de la investigación como estrategia de enseñanza aprendizaje, condujo también a la necesidad de desarrollar algunas generalidades de la práctica, entendida en el mismo sentido, por cuanto no fue extraño que algunos de los docentes hicieran alusión a ella: *“Las prácticas académicas, las guías, talleres, registro de observaciones de campo en diario de campo y análisis crítico de las situaciones sociales políticas y económicas que originan la situación de los pueblos latinoamericanos” S17/UF.*

Sobre la práctica, se valora su importancia en la construcción del conocimiento, siempre que se asocie con la reflexión y no con el hacer por hacer, aunque en su desarrollo se tengan en cuenta procesos técnicos e instrumentales.

De esta manera, también Galeano, C; Rosero, K y Velásquez, P (2012) destaca la importancia de la práctica en la formación profesional porque “Es un proceso formativo donde se ponen en juego los conocimientos adquiridos en la carrera bajo una continua interrelación entre ejercicio profesional y supervisión” (p. 1).

Existen varias formas de concebir la práctica, en algunas carreras son actividades complementarias que adquieren carácter formativo, pero en el caso de Trabajo Social, no sucede así, porque la práctica es inherente al ejercicio profesional y por ende a la formación, así que la práctica es la aplicación de los conocimientos en un medio real y complejo. Generalmente se lleva a cabo, con la inserción de los estudiantes a un contexto social de carácter empresarial o comunitario, en donde deben actuar con los sujetos sociales, desde la comprensión del objeto disciplinar, llevando consigo una propuesta de acercamiento a las necesidades sociales y su posterior proceso de intervención, de tal manera que es un proceso organizado, planificado que además debe sistematizarse para guardar la memoria de la práctica realizada.

Conocedor de la integralidad de la práctica, Galeano (2011) agrega:

Se presenta como un proceso de aprendizaje para los estudiantes, en tanto les permite la reflexión y socialización del quehacer profesional, en donde la realidad de las problemáticas sociales, la institucionalidad, los procesos organizativos, al igual que la

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

relación e interrelación de sus diferentes actores y sectores, propician en ellos la configuración del conocimiento que es evaluado o replanteado con la teoría y con los conocimientos adquiridos durante toda su formación. (pp. 3 – 4).

En el curso de la investigación se encontraron otras estrategias que por sus particulares condiciones se agruparon en la categoría integrativas, pues además de realizarse de manera grupal, incluyen acciones que facilitan el aprendizaje de manera lúdica y creativa justamente a partir de las construcciones conjuntas entre estudiantes y docentes, de esta manera todas las experiencias que se generan, tienen valor de aprendizaje porque son diseñadas intencionalmente con el fin de desarrollar el sentido crítico y reflexivo de los participantes.

Sobre las estrategias de carácter integrativo, se afirmó *“en una clase pueden darse dos o tres estrategias como el análisis documental que comenté del periódico, el juego y la parte lúdica también. S8/MTRS; Actividades, reuniones, conferencias, talleres, ejercicios reflexivos S12/PEA; Se reconoce diversos tipos de actividades y bastantes los ejercicios de corte terapéutico con la aplicación de ejercicios integrativas es decir, que junto con el juego, la creatividad, la música, el color y la casuística en el marco de la clase permite liberar las tensiones que son propias del ser humano y en muchas ocasiones no permiten aprehender, apropiarse del conocimiento, o simplemente no le permiten explorar la esencia del sujeto en el acto del aprendizaje” S19/=BCH.*

De la misma manera que ocurrió con las concepciones de enseñanza y aprendizaje, así como con la definición de los modelos pedagógicos, se encontró que en el plano de las estrategias didácticas, los docentes, también optan por la combinación de diferentes alternativas según las circunstancias lo requieran.

“Yo le hago una simbiosis a las estrategias de enseñanza con las de aprendizaje para poder determinar estrategias S2/BC; Más que estrategias mediaciones como Cineforos, conversatorios online nacionales e internacionales, casuística, mapas de ideas, mapas mentales, salidas pedagógicas y escritos cortos, cátedra magistral S6/LMPB; Básicamente sería la combinación de estrategias participativas o que promuevan la participación: los talleres, la clase magistral, el seminario, los conversatorios, los ejercicios investigativos” S8/MTRS. Como se aprecia, con relación a las estrategias de enseñanza aprendizaje, además

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
de enlistar las más empleadas, se destacaron sus principales características, es decir que sean participativas; *“Voy definiendo para cada temática el tipo de ejercicios que voy a desarrollar, las lecturas que voy a asignarles a los estudiantes. A veces con presentaciones directas, otras veces análisis de casos, ejercicios a partir de las lecturas, exposición por parte de ellos, según el tema voy teniendo una manera de trabajarlo” S18/MEA.*

Desde su integralidad las estrategias incluyen una serie de acciones que hay que seguir para lograr el aprendizaje, por tanto y teniendo en cuenta que a ellas vienen subordinadas las técnicas, está permitido que el docente conserve cierto nivel de autonomía para diseñar sus estrategias, ordenando las técnicas y actividades de acuerdo con las condiciones específicas que enfrenta en cada proceso de interacción pedagógica. Las elaboraciones personales que los docentes hacen en el diseño de las estrategias, están relacionadas con su reflexión activa y consciente de las situaciones que se presentan en cada grupo o asignatura particular, pues no existen recetarios únicos que puedan aplicarse mecánicamente.

Retomando a Monereo (2007)

En esta tarea tiene una actuación particular y destacada el profesor, quien, al explicitar sus objetivos, decidir qué actividades efectuar, clarificar qué, cómo y con qué finalidad va a evaluar y, sobre todo, al proporcionar a sus alumnos determinados mecanismos de ayuda pedagógica, favorece o no el aprendizaje de dichas estrategias. (p. 24).

4.2.4.3 Experiencias de los docentes. Tal como ocurrió en el tema de las fundamentaciones conceptuales, en cuanto a las estrategias volvieron a salir a flote los modelos pedagógicos y tendencias que movilizan las prácticas pedagógicas de los docentes de Trabajo Social. Debe advertirse que no se trata de un único modelo, sino de opciones de integración diversa, según las circunstancias que se afronten lo requieran.

Así por ejemplo, las estrategias basadas en la investigación tienen como fundamento la pedagogía crítico liberadora y los enfoques sociocríticos con la intencionalidad de formar en los estudiantes su espíritu investigativo, mediante el efectivo acompañamiento del profesor, quien se convierte en coinvestigador de las propuestas de investigación, al tiempo que se destaca por articular la investigación a su propia práctica pedagógica.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Se trata entonces de comenzar a vincular a los jóvenes en el conocimiento de temas de interés profesional, mediante aproximaciones sucesivas que admiten diferentes rutas de trabajo. A decir de Mejía (2011).

Es en la forma de materializar lo que se hace y cómo se implementa, donde surgen infinidad de propuestas metodológicas que se basan en un enfoque o toman varios para hacer su propuesta metodológica; es el caso de las pedagogías basadas o fundadas en investigación, las cuales se desarrollan en diferentes contextos y asumen variados caminos en coherencia con los paradigmas y corrientes en los cuales se inscriben. (pp. 140-141).

Es así como se admite la pluralidad metodológica en el aprendizaje de la investigación, haciendo que de acuerdo con la realidad a que se enfrente el estudiante, vaya integrando sus saberes a fin de captar los elementos que respondan a las preguntas de investigación que se plantea, para entrar en interacción con los sujetos sociales.

Lo interesante de emplear la investigación como estrategia para el aprendizaje, teniendo como referente las perspectivas críticas, es que los estudiantes de Trabajo Social, van comprendiendo el papel de la investigación como referente de fundamentación de la intervención profesional, es decir que es el camino que ilumina las transformaciones sociales a desarrollar en los campos de desempeño, mientras simultáneamente involucra no solo sus conocimientos, sino también sus emociones, valores y prácticas, su ser integral en el proceso de aprendizaje, siendo una herramienta que no solo posibilita el aprendizaje de los estudiantes, sino también la permanente cualificación de los maestros y con ella la transformación de sus prácticas.

Ha llegado el momento de dar paso a otra estrategia empleada por los docentes de Trabajo Social, en esta oportunidad se trata del camino a seguir para fomentar el hábito de la lectura y escritura, como habilidad fundamental para el desempeño profesional. Por ende, optan por “relacionar el saber de la asignatura con literatura disponible, entonces los chicos leen a lo largo del semestre una obra literaria que sustenta o contrasta lo que se aborda en clase S7/MLM, Para cada temática que trabajo en el aula de clase, cuento con un documento escrito, informativo, esencial para la fundamentación de contenidos a aprender. Suelo

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
trabajar para promover estos procesos, la estrategia de RATS (resumen analítico de Trabajo Social) y de fichas temáticas” S16/RMC.

Hay, como se ve, docentes que promueven a través de las estrategias pedagógicas la buena práctica de la lectura y escritura en relación con la disciplina, lo cual resulta importante para que los estudiantes se vayan familiarizando con la literatura propia de su profesión, adquiriendo destrezas para la interpretación y producción de conocimiento específico. Al respecto conviene señalar la necesidad de que las prácticas lectoescritoras no se vean como elemento complementario del currículo de formación, responsabilidad de los docentes especializados en el área, sino que sean parte sustancial de la formación disciplinar que se incorpore al futuro desempeño profesional y por lo tanto se deben orientar al desarrollo de las prácticas discursivas específicas de cada disciplina.

Con base en lo anterior, en el contexto de la formación universitaria deberían promoverse prácticas como la elaboración de fichas de lectura, resúmenes y esquemas analíticos y para la escritura los papers, anteproyectos, presentaciones gráficas y los textos explicativos y argumentativos.

Sobre el particular también se manifiesta Benavides (2013) al considerar que:

Las prácticas discursivas propias de las disciplinas necesitan de una orientación pedagógica para que sean de fácil acceso para los estudiantes que se inician en la universidad y continúan su formación en educación superior. Los enfoques actuales en este campo de investigación como la escritura en las disciplinas en un currículo transversal hacen un llamado a trabajar la lectura y la escritura desde la perspectiva de la interpretación y la producción de conocimiento. (p. 80).

Hay que reconocer que por su conexión con la realidad social, se trata de fomentar una lectura crítica; por lo tanto no basta con dirigir las estrategias a superar las limitantes que el estudiante universitario trae del bachillerato, sino trabajar con el respaldo de políticas institucionales que favorezcan la transversalidad de estas habilidades lectoescriturales para que la formación sea perdurable y sostenible hasta en el desempeño profesional.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Pese a ello, Benavides (2013) de acuerdo con su experiencia investigativa encuentra que “Las cátedras deben desarrollar muchos contenidos y descuidan estas competencias básicas, sin embargo, con la implementación de estrategias didácticas en lectura y escritura se puede lograr un mejor aprendizaje de los discursos disciplinares” (p. 6).

Otra de las estrategias que las experiencias de los trabajadores sociales reflejan, se encuentra la tendencia a vincularlos con el contexto social de intervención, para ello se propone el aprendizaje basado en la resolución de problemas, en donde el estudiante adquiere habilidades que le permitan hacer frente a las situaciones que se le presentan como futuro profesional, esto al considerar la insuficiencia de la formación estrictamente teórica que limita la posibilidad del debate, la crítica, el pensamiento y el intercambio de ideas. Para el logro de lo dicho, recurren a “*Elaboración de una propuesta de análisis, síntesis y alternativas de solución a la situación de la vida real*” S11/PARL.

Al respecto Martí (2008), considera que:

Es fundamental dedicar parte del cronograma de la asignatura a la resolución de diversos casos prácticos. Gracias a ellos el alumno puede tener una visión completa de la asignatura, comprendiendo la interrelación que existe entre el conocimiento de los contenidos teóricos de la asignatura y la capacidad de ofrecer una respuesta fundamentada y razonada acerca de eventuales cuestiones que durante su futura práctica profesional se vea obligado a desentrañar. (p. 7).

Mediante este tipo de medidas, los estudiantes van dirigiendo su aprendizaje y las actividades formativas a conocer los sectores sociales, las necesidades sociales y las demandas institucionales, haciendo sus primeros acercamientos al quehacer profesional, que le permitirán la caracterización institucional, y la construcción de líneas de base para la definición del objeto de intervención.

Para continuar el tema de los tipos de estrategias, se retoma la clase magistral, por considerar que aunque es de uso tradicional y hegemónico en la experiencia docente universitaria, las concepciones de los docentes, dejaron ver que a la magistralidad

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL convencional, le agregan nuevos elementos que la hagan más participativa y acorde con el propósito de un aprendizaje más activo.

Un testimonio al respecto, lo muestra una de las docentes al contar que *“Por ejemplo cuando hago clase magistral al final la combino con un conversatorio, entonces recibo retroalimentación, igual para aclarar dudas” S8/MTRS*. Con relación al uso combinado de la clase magistral con estrategias que promuevan un papel más activo por parte de los estudiantes, para que sea protagonista del proceso de aprendizaje, es importante tener en cuenta que como tal, la estrategia tiene ventajas y limitaciones que dependen del ángulo en que la misma sea observada, por ello no puede erradicarse por completo del contexto universitario. Por el contrario se trata de incorporar a ella elementos que hagan más fluida la comunicación entre profesor y estudiantes, permitiendo mayor interacción de los segundos a través de discusiones, preguntas, lo que significa un uso no convencional de la estrategia, mientras a los profesores les corresponde enseñar a aprender.

Otorgar un lugar especial a la clase magistral, no significa que se esté regresando a la idea de promulgarla como el único y más eficiente método para desarrollar la práctica pedagógica, se trata de reivindicar su uso y darle la importancia que tiene, siempre que con ello se hayan incorporado nuevos elementos que la hagan más dinámica. De hecho, autores como Martí, V. y Selma, A (2008) también proponen que *“recurrir a la clase magistral como metodología docente, no significa tampoco que se deban desarrollar lecciones magistrales a la antigua usanza, en las que el profesor únicamente explicaba y los alumnos se limitaban a oír, que no a escuchar”* (p. 2).

A pesar de las dificultades que se le atribuyen al uso exclusivo de la clase magistral, también parece importante dar a conocer ciertas características que son precisamente las que han consolidado la estrategia, entre ellas el ahorro de tiempo, porque las metodologías activas requieren inversiones más grandes del mismo para lograr no solo la aprehensión de conocimientos sino un aprendizaje reflexivo que les muestre cómo se logra el aprendizaje. Presencia del profesor que es una demanda constante en las alternativas a la clase magistral, pues así cambie su rol y protagonismo, se sigue requiriendo de su acompañamiento. Atención a grupos numerosos porque el mismo discurso se imparte a varias personas a la vez, sin entrar

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
a verificar su nivel de efectividad, es una realidad que en las pedagogías activas, el manejo de grupos grandes hace menos probable el acompañamiento a los estudiantes.

Para finalizar y teniendo en cuenta su relación con el paradigma del pensamiento del profesor se dejó la experiencia del uso del cuaderno docente, retomando la narrativa de una de las docentes que dio a conocer su particular manera de llevarlo a cabo *“El nuevo cuaderno de notas me garantiza que cada clase la voy a construir nueva en cada semestre, lógicamente teniendo una experiencia acumulada, no es que deseché la experiencia, pero lo que quiero es ser creativa cada semestre, creo que eso me mantiene más viva en la docencia” S18/MEA.*

Como ya se dijo Quizás una de las herramientas de mayor importancia en el marco de la línea de investigación pensamiento del profesor, es el diario de clase o cuaderno docente, por cuanto le permite permanecer consciente de su desempeño profesional y de las situaciones que ocurren al interior del aula.

4.2.5 Aspectos del contexto que determinan las estrategias. El primer aspecto que se trabajó al desarrollar los resultados de la investigación fue el concepto de contexto, con el fin de comprender cómo lo conciben los docentes y luego si proceder a determinar cómo integran el mismo a sus estrategias de enseñanza aprendizaje, fue así como se encontró que el contexto se entiende como escenario de aprendizaje, laboratorio de experimentación, un escenario de intercambio simbólico, una realidad social, el lugar de la acción profesional y espacio de interacción.

Existen múltiples formas de comprender el contexto por parte de los profesores de Trabajo social, algunos lo conciben fundamentalmente como el escenario de aprendizaje, es decir que se centran más en la perspectiva de los estudiantes, mientras otros se concentran en la figura del docente, por lo tanto lo definen como el laboratorio de experimentación o el lugar de la acción profesional.

La idea es que para los docentes participantes del estudio, el contexto se percibe como *“El escenario de aprendizaje, porque es el escenario de contexto reflexivo donde el estudiante pone en crisis los conocimientos desarrollados en la academia y reflexionados en la misma” S3/=CMR.* Como puede apreciarse se trata de un escenario que no tiene límites de territorio,

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

porque así concebido no necesariamente se suscribe al aula de clase, ni a un espacio de práctica, se percibe como un espacio de desarrollo interior, en donde el estudiante hace consciente su proceso formativo, asimilando los nuevos conocimientos para ser incorporados a sus estructuras cognitivas preexistentes sean estas de naturaleza empírica o sean producto de primeros aprendizajes; lo que significa que en el contexto también se incluyen los valores, costumbres y realidades culturales que forman parte de la subjetividad del sujeto social.

Mas no se trata tan solo de un escenario en que el estudiante está solo, por el contrario se busca espacios de participación para que los jóvenes compartan experiencias educativas, desarrollando su sentido crítico ante el aprendizaje, de tal manera que luego puedan integrarse al espacio laboral, además de responder adecuadamente a los problemas que se presentan cotidianamente en su vida personal, familiar, social.

No en vano agregan los profesores que además es un “*escenario simbólico, pero también el escenario político, económico, que existe alrededor de un ser humano o de una realidad social construida, tiene que ver con todas esas relaciones de carácter simbólico que se tejen alrededor de un ser humano o de un colectivo*” S3/CMR. En definitiva de lo que se trata, es de implicar al estudiante en la transformación de los ambientes de aprendizaje, desarrollando procesos significativos en la interacción con el otro, que aporten en la formación de un ser social. Esto equivale a lograr que los ambientes de aprendizaje logren permear al estudiante para que logre aprender desde la manera en que percibe su entorno en sus múltiples dimensiones.

Otra cosa que se dice sobre el contexto, es que “*Es todo lo que está ocurriendo alrededor del contexto del aula*” S8/=MTRS.

Entonces si el estudiante aprende por su propia acción en la realidad, todo aprendizaje debe llevar a descubrir mediante la acción, entrando en interacción con sus entornos más cercanos, es decir en la relación de la experiencia personal y el contexto social.

También es de anotar, como plantea Jornet (2014) que:

El contexto en que se sitúa la acción educativa puede analizarse desde una perspectiva restrictiva (centrado únicamente en el aula, sus características, y las de sus alumnos) o

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

desde otra más amplia que permita identificar diversos niveles de contextualización: el salón de clases como contexto, el contexto institucional, el contexto social inmediato y el contexto social mediato. (p. 188).

Y se retoma este planteamiento porque así como anteriormente se hizo referencia al contexto de reflexión sobre las vivencias del estudiante, ahora se presentará una concepción de contexto vista desde la perspectiva del docente.

Desde el lugar del maestro, los docentes consideran que “*el contexto es el laboratorio de experimentación y de motivación de la incentivación de la creatividad metodológica y la motivación reflexiva y esperanzadora*” S3/CMR. Por consiguiente, hay que ver los diferentes círculos que rodean dicha experimentación, porque efectivamente se identifican diversos niveles de contextualización en los que su labor se desarrolla. Desde el entorno más inmediato del aula hasta el ámbito social más amplio en donde se sitúa, en este caso, la universidad.

En el primer caso, es decir el nivel del aula, los docentes definen el contexto como “*Lugar en donde se inserta la acción profesional. S4/CAR; Espacio, lugar en el cual se desenvuelve y caracteriza a un grupo*” S12/PE. Naturalmente con ello se están refiriendo al contexto más inmediato, es decir el aula de clases, pues de las condiciones del mismo se deriva gran parte de la acción docente. En este contexto, sin duda juegan papel preponderante, de un lado las características de los estudiantes y de otro el ambiente físico o de infraestructura en donde se produce la interacción pedagógica.

Pero es preciso ampliar el círculo de desarrollo de la docencia y viene entonces, el entorno institucional, que bien podría definirse como lo hicieron los docentes “*Ambiente donde se desarrolla*” S17/UF., contexto que no sólo está representado por el centro educativo, sino que además integra las políticas sectoriales que lo rigen.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.2.5.1 Tipos de contextos. Los contextos que los docentes de Trabajo Social tienen en cuenta al momento de hacer su articulación a la interacción pedagógica son el disciplinar, institucional y empresarial. Es común que en las ciencias sociales sea considerado como un recurso valioso que aporta en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje, haciendo que no sea un contenido más. Esto responde a la necesidad de considerar el entorno educativo como un elemento dinámico que está en permanente interacción con la realidad colectiva e individual, con todo el conjunto de saberes que en ella confluyen.

Sobre la importancia del contexto, la Federación de enseñanza de Andalucía (2009) afirma:

Merece la pena señalar, porque no suele tenerse en cuenta dentro del enfoque de "investigación del medio", que el entorno no puede reducirse solamente al tangible, al que tiene una existencia material (naturaleza, edificios...), sino que también vivimos rodeados de una serie de valores, costumbres y realidades culturales que se hallan tanto "alrededor" como "dentro" de nosotros: el entorno sociocultural. También aquí podemos establecer un continuo desde lo más cercano (forma de vida familiar, costumbres locales...) hasta elementos presentes en espacios más amplios (cultura europea, "universal"...) (p. 3).

Tan importante es su influjo que los propios docentes reconocen su papel al momento de definir las estrategias, afirmando *“En la aplicación y seguimiento de las estrategias, son diferentes contextos los que confluyen, En primer lugar el contexto disciplinar es muy valioso ya que a partir del estado actual de tendencias, teorías y referentes de la materia le dan cimientos al proceso. S9/NABB.*

Los contextos que inciden y se retoman en las prácticas pedagógicas, no sólo son los físicos y materiales, sino también los que se establecen al interior de los campos disciplinares, con las tendencias epistemológicas, teóricas, prácticas que se van desarrollando a su interior y que son los que determinan los aprendizajes esenciales que el estudiante debe saber para formar parte del colectivo profesional, por ende el docente debe tener en cuenta para que las tendencias disciplinares queden incorporadas en la planeación y desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Parece importante agregar, como dice Cifuentes (2009) que “Trabajo Social asume además desafíos en relación con las ciencias sociales; en lo externo, las relaciones inter y transdisciplinarias con diversas Ciencias Sociales en la producción de conocimientos articulados e integrados, permiten capturar y transformar la complejidad de lo social” (p. 41).

También es cierto, que en el plano institucional son múltiples los aspectos que se consideran determinantes de la acción del maestro en el aula, entre ellos el espacio que ocupa, las orientaciones administrativas, la calidad y cantidad de profesores, la dotación de equipos, aulas, espacios de estudio y recreación, entre otros que señalan las instituciones como guías de los rumbos didácticos. Pero a su vez, las instituciones forman parte de contextos macro que las condicionan, porque no pueden desarrollarse en un marco de plena autonomía; toda institución educativa ejecuta sus proyectos formativos según el entorno en que se insertan, así aparecen las políticas y normas educativas que regulan la acción institucional y por ende el desempeño profesional de los docentes.

Por eso, para los docentes otros contextos que tienen repercusiones en sus prácticas pedagógicas son los que rodean a las instituciones en el entorno local, por ejemplo las empresas y organizaciones sociales. La dinámica de la relación universidad empresa trae consigo importantes desarrollos para las partes, porque hoy en día es el sector productivo el que contribuye financieramente al sostenimiento de las actividades académicas, investigativas y de proyección social, en tanto que las empresas se convierten en las receptoras del conocimiento que las universidades desarrollan en sus egresados.

Los testimonios docentes hacen evidentes estos intercambios “*La interacción permanente, colaborativa en doble vía de las directivas y docentes del programa con Empresas, Organizaciones No Gubernamentales y Gubernamentales, Centros Educativos, Organizaciones Comunitarias, Entidades de Salud con los profesionales de Trabajo Social y sus directivas*” S12/PE.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.2.5.2 Factores intervinientes en el manejo de las estrategias. Con base en los conceptos que los docentes aportaron sobre lo que es el contexto y con la identificación de los entornos, se logra comprender que para ellos, los factores que se tienen en cuenta al momento de elegir las estrategias de enseñanza aprendizaje son **las instituciones, el contexto social, los factores personales, el espacio físico y por último el componente pedagógico.**

En la misma línea de identificar los factores que afectan o determinan no solo las estrategias, sino también el desempeño docente, la Universidad de Vigo, realizó un estudio en donde se proponen 12 factores concretos que son: los alumnos, los consejos de profesores, los compañeros de departamento, los programas oficiales, la inspección, la unidad técnico pedagógica, los libros de texto, el director del centro, los padres y madres de los alumnos, la responsabilidad profesional de los profesores, la reforma educacional y los cursos que realizan.

Como se aprecia, existen elementos de confluencia entre los factores que se identificaron en la presente investigación y los que aporta el estudio de la Universidad de Vigo, así que se dará paso a la identificación de los **factores institucionales, partiendo por reconocer que la labor docente tiene estos como primer entorno general de desarrollo.**

“Los factores que intervienen en la enseñanza-aprendizaje. Factores como: condiciones de la Institución. S1/APZ; los lineamientos de la política pública, las instituciones. S4/CAR; los elementos internos de la interacción en el aula, pero condicionados por los factores externos del medio en donde nos toca desempeñarnos. S6/LMP; Desde un salón donde se pueda escuchar bien y tenga los instrumentos necesarios para realizar ese espacio académico. S10/OG; Los agentes del contexto, diría lo siguiente: Uno muy importante es la Universidad en la que estoy, o sea cuál es la filosofía de la universidad de la que hago parte, la que quiero, la que respeto de la que estoy convencida. Entonces lo primero es ver la universidad qué compromiso está haciendo con la sociedad, con los estudiantes, con los padres de familia de esos hijos a quienes estamos formando. Entonces todo lo que es la filosofía institucional, la filosofía humanista, el manejo cristiano y todos esos principios nos orientan en lo pedagógico”. S18/MEA.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Efectivamente las prácticas pedagógicas y por ende las estrategias de enseñanza aprendizaje que se desarrollan tienen fuerte relación con las instituciones, en particular por ejemplo, con la tipología de las mismas, como se apreció, la misión, visión, la filosofía de las universidades, el hecho que sean públicas o privadas hace que los docentes sientan inclinaciones particulares por algún tipo de estrategias que no vayan en contravía con los lineamientos establecidos. Además de la tipología institucional, se tiene en cuenta que los centros educativos se ven afectados por las políticas del sector que se deben implementar, ellas orientan las tendencias del macrocontexto en que se insertan las universidades, y es que no solo tiene que ver con los objetivos de la educación que se haya fijado el gobierno de turno, sino también las disposiciones que haga para que ello sea posible, se habla entonces de la dotación, infraestructura, recursos de que dispone la institución.

Los procesos sociales que el individuo realiza bien sea como persona o como profesional se encuentran influenciados de manera determinante por las disposiciones institucionales, en algunas ocasiones llevándole a sentirse limitado en su actuar en contravía de las reflexiones a las que llega cuando es el mismo quien evalúa su desempeño, sin embargo la influencia de las instituciones en los comportamientos de los docentes tiene como finalidad garantizar su continuidad en el contexto educativo. Agréguese a ello la fuerte influencia de las políticas educativas existentes en cada región, así como la idiosincrasia particular de las mismas. El sistema educativo nacional se convierte en marco de referencia obligado que dictamina las operaciones que se deben desarrollar para responder a las demandas de la sociedad.

Así lo ratifica Pérez (1988), quien además de la institucional, valora la influencia del contexto social “El pensamiento práctico del profesor se encuentra social e institucionalmente determinado, y, a menos que modifiquemos las condiciones materiales en que se produce su trabajo, seguirá imponiéndose sobre el individuo la cultura que genera la estructura social de la institución” (p. 58).

Como se observó en Pérez, un factor más que se tiene en cuenta al momento de elegir las estrategias es el contexto social, pues en general la vida de las instituciones educativas es inseparable del espacio que ocupan, las normas, costumbres, tradiciones, dinámica cultural que las rodea, sosteniendo con ellos una relación dinámica y de mutua influencia. Habría que añadir a ello, que así como el contexto social afecta a las instituciones como tal, también

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
afecta a los sujetos sociales y por ende de su lugar de procedencia ellos traen condiciones particulares que el docente debe considerar al momento de planear sus estrategias de aprendizaje.

Analizando la situación descrita, Herrán (2011) retomando a Dewey dice que este,

Pretendió reducir a cero la distancia entre lo que se enseñaba en la escuela y lo que se necesitaba en la vida, e identificaba el aprender para la vida con resolver problemas de manera activa (learning by doing) en contextos de cooperación y actividad. (...) Además, se constituye en una oportunidad didáctica para vincular la escuela con el futuro profesional. (p. 59).

Así lo revelan los profesores: *“contexto social de los actores, región, momento histórico, ideología dominante. S1/APZ; Considero a nivel general y es una apreciación subjetiva el aprendizaje no siempre es mayor por la procedencia, pero resulta imperante tomarlo como una variable de importancia. S6/LMP; Conjunto de condiciones sociales, ambientales, culturales, políticas, económicas en las que viven los actores del proceso de aprendizaje y que hay que tener en cuenta a la hora de diseñar las actividades de enseñanza y aprendizaje. S7/MLM; No solamente es el contexto físico que también influye en la docencia, una adecuación, un entorno agradable, acorde, sino también el contexto nuestro social, estar muy en la actualidad, el contexto que gira alrededor de las temáticas y el contexto de grupo que influye dentro de las prácticas pedagógicas” S9/NABB.*

En el marco de factores se destacan los de tipo social en donde se incluye desde el espacio del aula, las instituciones, las características de los alumnos y las del entorno social y cultural del que provienen. Entre los factores del contexto social, se consideran como aspectos importantes que ayudan en la determinación de las estrategias a utilizar: las características poblacionales de la zona en que se inserta el maestro, a nivel socioeconómico y cultural, del mismo modo las características de las familias y el marco de interacción cercano en que se desempeña su labor. Se incluyen también aspectos de carácter económico, pues como bien lo expresan algunos docentes, a los programas de Trabajo Social, llegan estudiantes que deben enfrentar difíciles situaciones por la escasez de recursos para su sostenimiento en el contexto universitario.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

“Hasta que los estudiantes hayan tomado aunque sea tinto pues muchas veces no tienen ni para ello y me he visto en la necesidad de pedir tinto para todos, a objeto de que aguanten el ritmo. S10/OG; los estudiantes que tienen unas problemáticas sociales muy similares aquellas problemáticas sociales que atienden en sus prácticas académicas y son los estudiantes cuyas condiciones personales, familiares y sociales afectan más claramente, en contra de sus posibilidades de desarrollar procesos educativos realmente de calidad” S14/MRCP. Como plantean los profesores, no es extraño que a los programas de Trabajo Social, lleguen estudiantes de condiciones socioeconómicas que les permiten ingresar a la universidad, pero con grandes esfuerzos para sostenerse en ellas, costeadando sus gastos de alimentación, alojamiento y manutención en general. Algunos de los jóvenes revelan estas dificultades no de manera directa, sino en su comportamiento académico, pues las difíciles situaciones que atraviesan afectan sus condiciones de concentración y por ende el rendimiento.

Al respecto el Programa Mundial de alimentos PMA (2006), ha hecho sus valoraciones, llegando a considerar los efectos de la mala alimentación en el aprendizaje de las personas adultas:

El hambre en la edad adulta (a partir de los 18 años) no tiene los mismos efectos perjudiciales a largo plazo sobre la capacidad intelectual que en etapas más tempranas de la vida, pero puede dificultar el aprovechamiento de las oportunidades de aprender. Los adultos que pasan hambre disponen de menos tiempo para dedicarse a actividades que no redunden directamente en la mejora de la nutrición. Además, tienen más problemas para concentrarse cuando reciben capacitación, lo que les impide adquirir las habilidades necesarias para hacer frente al hambre. (pp. 2 – 3).

Ya en el contexto universitario, parecería considerarse una situación controlada, pero es preciso tener en cuenta que los estudiantes de trabajo social, también provienen de hogares vulnerables en donde la inversión en educación, así sea para el transporte, ya demanda gastos que llevan a la reducción de los ingresos que son destinados a la alimentación y con ello se ve afectado el proceso de aprendizaje, a ello se agrega que para sufragar gastos, tienen que trabajar y por consiguiente llegan al aula cansados y con bajos niveles de concentración que

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

los maestros deben sortear. *“muchos han conseguido trabajo en los callcenter y eso significa que llegan a la universidad con muy pocas horas de sueño y que cuando llegan a la práctica encuentran dificultades enormes porque se tienen que dedicar de tiempo completo a la práctica y ellos están acostumbrados a compartir su tiempo entre el estudio y el trabajo y hacer malabares con eso” S14/MRCP.*

Las situaciones particulares de contexto que se acaban de mencionar, tienen un característica particular que los maestros deben tener en cuenta, se trata de su dinámica, pues el contexto no es estático, está en continuo cambio, así por ejemplo no son homogéneos los grupos con que se trabaja y existen diferencias entre un grupo y otro. En estas circunstancias los contextos no son algo definitivamente dado y teniendo en cuenta su cambio permanente, los docentes deben hacer lecturas permanentes para estar ajustando las estrategias didácticas, o sea que si el contexto es dinámico, las estrategias también deben serlo y por ende adquieren carácter de flexibles.

La misma universidad es un elemento dinámico que está en interacción permanente con la realidad y por ende con las personas, grupos, organizaciones que tienen sus propias experiencias de vida y ellas no se pueden desconocer o ignorar, por el contrario deben integrarse al proceso de aprendizaje para que el mismo sea útil al momento de incorporarse al entorno laboral y profesional.

A ese contexto social, hay que agregar hoy en día la importancia que tiene el desarrollo tecnológico y de los medios de comunicación, pues su acelerado avance hace que los jóvenes tengan a su disposición fuentes de información que posibilitan un aprendizaje paralelo al que logran en los contextos institucionales. Y es que ya no solo se trata de los medios de comunicación como la radio o la televisión, porque ellos cuentan con la oportunidad de traer al aula, todos los beneficios de la internet y las redes sociales, dejando el acceso a la información al alcance de sus manos. *“Los medios audiovisuales, la lectura de textos completos, el análisis de casos de situaciones reales, las condiciones locativas de las aulas: iluminación, interferencias auditivas, etc.” S17/UF.*

El contexto mediato o general incluirá las condiciones sociales, que son a su vez determinadas por la tecnología, la presencia de la familia, el estado, la violencia y otros

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

problemas sociales que aquejan a jóvenes y adultos, situaciones económicas, políticas que deben tenerse en cuenta en la planificación y desarrollo de las estrategias, así muchos docentes buscan articular sus didácticas a las situaciones que ocurren en la realidad social, sacando de ella máximo provecho, teniendo en cuenta que dicho entorno no está rodeando el espacio educativo, sino que es parte del mismo y por lo tanto las influye, limitándolas o posibilitándolas.

Y sobre el contexto social, como afirma Jornet, González, y Sánchez (2014) “El Salón de Clases como contexto: es obvio que constituye el contexto más cercano y directo con el que se enfrenta el profesorado. De las características de este contexto se deriva buena parte de la actuación docente” (p. 188).

Al interior del aula, son muchas las situaciones que se deben considerar al momento de proponer las estrategias de enseñanza y aprendizaje, en este sentido se debe considerar desde la disposición de las aulas, la disposición de recursos de aprendizaje, además la iluminación, temperatura, ventilación. Estos y otros factores determinan la forma en que el docente entra en contacto con los estudiantes y las disposiciones de interacción que desee plantear para el abordaje de sus contenidos.

Un lugar especial entre los factores que se deben tener en cuenta para la elección de las estrategias se le concedió al espacio físico, sobre el mismo, uno de los docentes dijo: *“las personas, el espacio físico en donde se enmarca el desarrollo profesional del docente. S4/CAR; El acceso a información, a libros, a literatura, el contacto con funcionarios, la disponibilidad de equipos” S7/MLM.* Y es que la infraestructura, así como la disposición de recursos son muy determinantes de las estrategias, pues no es igual desarrollar una clase en espacio abierto, ventilado e iluminado a un lugar en donde esté oscuro, con baja capacidad de movilizarse, entre otros.

Finalicemos diciendo que las estrategias de enseñanza aprendizaje no se aplican en el vacío, pues ellas tienen un marco general conformado por el espacio y el tiempo, el contexto inmediato será el que abarca el aula de clases y tal vez su entorno más próximo, es decir la institución y la convivencia que en ellas se genere, por lo tanto las estrategias deberán pensarse en función de las condiciones y situaciones que en ellas se generen.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Ahora bien, Igual que existen factores externos al ser del maestro, también es dado encontrar que tanto en el desempeño como en las decisiones específicas que tienen que ver con el mismo, existen factores internos relacionados con las características personales de los maestros y de los estudiantes, entre ellos podrían estar el género, la edad, el nivel educativo, las motivaciones e intereses. El ejemplo que da cuenta de los factores personales, especialmente de las emociones, ilustra una situación particular y coyuntural que se presentó durante el trabajo de campo, dado que el mismo se realizó durante el desarrollo del torneo mundial de fútbol 2014:

“En el aprendizaje tiene un peso fuerte el tema de lo emocional, por ejemplo el tema de la clasificación de Colombia al mundial, el mundial mismo, una clase que se está dando paralelamente a un partido en el proceso de clasificación de Colombia, uno dice carambas qué mecanismos pongo en juego para poner a estos muchachos en función de la clase”
S8/MTRS.

Como se aprecia el reto es emplear las estrategias metodológicas en función del estado emocional que tienen los participantes, en ocasiones el grupo está cansado, fatigado por la carga de actividades de otras materias y al docente le corresponde hacer lectura de las circunstancias para subir el nivel de disposición al aprendizaje, otras veces ocurre lo contrario y los ánimos están exaltados, corresponde entonces, emplear estrategias conducentes a bajar la tensión y retomar el rumbo didáctico de las asignaturas y del programa.

El tamaño de los grupos que se atienden, así como sus características, son elementos claves para que el profesorado diseñe y aplique sus estrategias didácticas, considerando condiciones como las capacidades que tienen, su procedencia, su historia académica, las dificultades de aprendizaje que se hayan revelado, intereses, aspiraciones e incluso, como ya se dijo las condiciones socioeconómicas que presentan y en general todo lo que tiene que ver con el marco cotidiano de los estudiantes.

No solo se tiene en cuenta, al respecto, las características inherentes al joven universitario o al profesor, sino que además están los intereses que ellos han construido en razón de sus relaciones sociales, de los contextos familiares de que proceden como formadores de los saberes previos que se traen a la interacción pedagógica en el aula, así como las aspiraciones que sobre ellos han establecido sus padres y demás integrantes de la familia.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Otro elemento revelado por la investigación respecto a los factores que llevan a determinar las estrategias de enseñanza y aprendizaje es el pedagógico, y aquí se dieron a conocer los niveles de desarrollo que traen los estudiantes al aula, encontrando que es común la presencia de dificultades en lectoescritura.

“Lectura crítica y su articulación a los contenidos de clase, una apuesta más allá del contenido de aula, debe evidenciar la lectura como futuro profesional S6/LMP; las deficiencias en las habilidades lectoescritoras, que innegablemente condicionan las estrategias de enseñanza aprendizaje que despliego. S7/MLM; Identificar los propósitos de aprendizaje y el nivel de los mismos, La corresponsabilidad del propio aprendizaje del estudiante, El hábito de lectoescritura propio del estudiante, Habilidades sociales. S11/PARL; la falta de cultura en habilidades lectoescriturales que tiene los estudiantes; de primero a décimo”. S14/MRCP.

Sobre el tema de la lectura y escritura estriban muchas de las dificultades que el maestro debe afrontar con el uso de las estrategias didácticas adecuadas, pues a la falta de comprensión e interpretación, hay que agregar el poco tiempo que se invierte en la lectura crítica, la poca valoración de su importancia, el sentido que cobran estas prácticas para la profesión y el desconocimiento de las formas de llevar a cabo adecuados hábitos para potenciar sus ventajas.

Reconocidas las dificultades que se presentan en el desempeño académico, se convierte en tarea del docente, a través de su reflexión, hacer de su manejo una práctica intencionada para ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades que a la vez les permitan desarrollar un pensamiento crítico, para ello es necesario pensar más allá de una visión asignaturista, y llegar a incorporar este propósito como un eje transversal de la formación.

Aunque se considere que este propósito debió satisfacerse en niveles previos de la formación, la universidad no puede desconocer la existencia de las dificultades y no solo mediante las inducciones o cursos concretos, sino unificando criterios respecto a qué y cómo enseñar estos procesos mediante una coordinación curricular y consolidando políticas institucionales que los favorezcan, para que los esfuerzos cobren sentido y sean sostenibles.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.2.5.3 Medios y recursos. En materia de recursos, hoy en día deben tenerse en cuenta las variedades de opciones en tecnologías de la comunicación, pues su incorporación proporciona flexibilidad a la enseñanza y aprendizaje, ayudan al abordaje de las realidades individuales y colectivas que se presentan en el aula, respetan los ritmos de aprendizaje, considerando los tiempos, frecuencias, lugares y condiciones que rodean la práctica pedagógica. A ello se agrega que posibilitan elegir el lugar de trabajo (la casa, el aula, la biblioteca...).

Entonces, el contexto es un referente importante toda vez que, en el momento de diseñar estas estrategias didácticas, las múltiples posibilidades de escenarios de aprendizaje deben ser enmarcados en los entornos y recursos disponibles en la institución, aprovechándolos al máximo y compensando cualquier otro espacio o insumo del que se carece.

Para los docentes participantes de la investigación, estos recursos son importantes para diseñar e implementar las estrategias didácticas y así lo concretan al afirmar “*El ambiente educativo es fundamental, es espacio físico, los medios audiovisuales, los espacios de contacto con la naturaleza, los ambientes tranquilos y amables*”. S19/BCH. Lo que lleva a pensar en la diversidad de espacios y alternativas que ellos intentan incorporar para hacer de su práctica pedagógica un ejercicio armónico y atractivo para los estudiantes.

Es evidente que la formación profesional de los Trabajadores Sociales debe emplear estrategias que permitan al estudiante adquirir contenidos teóricos y prácticos básicos para el logro pleno de sus capacidades, así mismo para integrarse de manera participativa en la sociedad y por ende en el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades, con ello se busca que desde el aula el estudiante logre comprender su papel en la dinámica social, sus necesidades e intereses. O como afirma Contreras (1990) “Quedando, así, planteado el proceso enseñanza aprendizaje 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).

Los medios y recursos forman parte de los recursos de los factores endógenos de las instituciones, contemplando tanto la dimensión física como social, es decir los recursos

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

humanos. Los recursos materiales que son dispuestos para ser manejados por las personas pueden llegar a restringir o posibilitar la práctica pedagógica en el aula.

Ya al adentrarse en los medios y recursos, lo que se encontró son dos tendencias contrapuestas entre sí. De un lado están quienes piensan que los estudiantes tienen una serie de recursos a su disposición *“Lo otro muy importante es los recursos con los que cuentan los estudiantes, o sea que son muchos los didácticos, bibliográficos, logísticos” S18/MEA.*

Los medios y recursos que los Trabajadores Sociales tienen en cuenta para establecer la interacción con el contexto son los que se encuentran disponibles en las instituciones a las que pertenecen y los que los estudiantes llevan al aula, tales como los técnicos y electrónicos, bibliográficos, didácticos y logísticos.

Hoy por hoy, cobran importancia en el aprendizaje recursos de variada naturaleza, entre ellos por ejemplo, los que se derivan de la aplicación al contexto educativo de las Nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los cuales han desarrollado herramientas de las que los estudiantes disponen mediante sus celulares o medios electrónicos portátiles que llevan al aula. De este modo, los estudiantes mediante su interacción con los recursos tecnológicos que tienen a su alcance, buscan acceder al aprendizaje, sin desconocer la mediación del profesor.

Con base en lo mencionado, los medios y recursos se pueden comprender como las herramientas que están al servicio de la acción del maestro y que por ende se requieren para el desarrollo de las estrategias didácticas.

Meneses (2007) considera que:

El aprendizaje se ve facilitado por los medios como instrumentos de representación, facilitación o aproximación a la realidad. Por si solos no mejoran la enseñanza o el aprendizaje sino en la medida que hayan sido seleccionados adecuadamente y con funcionalidad al contexto de acción didáctica en el que se vayan a emplear. (p. 42).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Como se dijo en el otro extremo de las posiciones relacionadas con los recursos se encuentran quienes piensan que los jóvenes “no tienen acceso a los libros, porque no tienen acceso a apoyos técnicos más allá de lo que les ofrece la Universidad” S14/MRCP.

De lo que se trata, es dejar en claro que a pesar de la multiplicidad de recursos que se encuentran disponibles para apoyar el proceso de aprendizaje, en algunas ocasiones las limitaciones radican en las posibilidades de acceso a dichos materiales, lo que responde a factores como el que se mencionó antes en cuanto a las difíciles condiciones económicas que afrontan algunos estudiantes de los programas de Trabajo Social, pero también puede responder a la falta de orientación para que ellos puedan acceder a los recursos de manera planificada y orientados por los maestros, quienes deben instruir sobre las formas calificadas de interacción con los medios, tanto en las clases presenciales, como en los escenarios de trabajo independiente.

4.2.5.4 Formas de relacionar el contexto. De acuerdo con el planteamiento de la Federación de enseñanza de CC.OO de Andalucía (2009).

Desde la institución escolar se puede facilitar ese acercamiento a través de distintas intervenciones: organizando programas y tareas en torno a la mejora de la comunidad, estableciendo distintos niveles de cooperación, coordinando los esfuerzos educacionales de la comunidad, facilitando los canales de participación. La vinculación de los centros escolares con su entorno es un factor importante para la calidad e innovación educativa. (p. 4).

Y para el caso específico de los profesores participantes de esta investigación, las formas de relacionar el contexto en el desarrollo de las prácticas pedagógicas y específicamente en las estrategias de enseñanza y aprendizaje son: mediante el suministro de información, el contacto con las instituciones del sector laboral, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico, la integración académica y los espacios de integración multicultural.

Quizás la forma más tradicional de establecer la relación con el contexto vino asociada a una práctica igualmente convencional de llevar a cabo la acción docente, por ende se refiere que suministrar información es una manera de traer al aula de clase el entorno. Pero la forma

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
 de traer dicha información, si puede adquirir distintos matices, por ejemplo la que refiere uno de los docentes, está asociada a la práctica de la escritura por parte de los profesores que además de la docencia, hacen investigación. *“Se requiere que los actores del contexto estén abiertos en el suministro de información y en la disposición a ser leídos y retroalimentados por la academia, más allá de un asunto de utilitarismo de la academia, se debe estar abierto a la crítica reflexiva y generadora de nuevos ritmos y propuestas, para ello la universidad deberá acompañar con unos procesos de gestión garantes de estas condiciones en la interacción universidad sociedad” S3/CMR.*

La importancia que tiene la escritura para la labor docente, es sintetizada por Vásquez (2007)

Cabría decir, además, que la escritura puede ayudarnos a dejar de ser meros consumidores de información para empezar a ser productores de conocimiento. Y dado que a la educación superior le corresponde mover los engranajes del pensamiento crítico, de la reflexión, entonces la estrategia de la escritura es idónea para superar el oralismo pasivo, el parloteo sin fundamento, y la opinión apenas pegada a nuestra emoción más inmediata. Entreveo en el aprender a escribir una de las estrategias para permitirnos sortear el vado del subdesarrollo. (p. 197).

Entonces la escritura vista como estrategia, ofrece múltiples beneficios, porque sin dudarlo es una manera de traer a la clase una mirada reflexiva sobre el contexto y la realidad social, pero además hace que el tiempo de interacción del estudiante con el pensamiento del profesor sea más duradero y además más profundo, porque le deja la posibilidad de interactuar con el texto para comprenderlo, releerlo, discutirlo, debatirlo y llegar a cuestionarlo con una alternativa de pensamiento diferente, lo que significa que es una estrategia que fomenta el espíritu crítico de los estudiantes.

Así las cosas, no solo es el maestro quien debe involucrarse en el rico mundo de la escritura, sino que a la vez debe motivar al estudiante para que comience a desplegar su potencial creativo y dejarlo plasmado a través de las letras.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

De la mano de la escritura, viene su inseparable compañera, la lectura, reconocida por los profesores de Trabajo Social como estrategia complementaria a la escritura, cuya incorporación al proceso de aprendizaje, también hace posible relacionar el contexto. Respecto de su importancia agrega Vásquez (2007).

Sabemos que leer no sólo nos permite hacer legible y viable nuestro entorno cultural, sino que, además, nos posibilita habitar espacios inéditos, o despertar a sueños apenas entrevistos o imaginados. Con el desarrollo de la competencia lectora – un saber hacer tanto más complejo cuando rebasa el mero pasar los ojos por las hojas-, adquirimos otras estructuras de pensamiento para relacionar, abstraer o inventar nuevas maneras de conocer tanto a nosotros mismos como a nuestros congéneres. (p.195).

Entre los aportes teóricos de los autores que se consultaron, se encuentra que las principales formas de relacionar el contexto son a través de la coordinación de acciones entre las instituciones educativas y la comunidad, lo que llevado al contexto universitario se traduce en los espacios para la realización de diferentes prácticas. La misma estrategia encuentra sentido en el ejercicio docente de los profesores de Trabajo Social. *“He trabajado en diferentes programas y facultades pero para la docencia yo ya tengo un estilo definido, yo soy la que determina las estrategias. La investigación y la intervención en trabajo social no se puede hacer sino se hace un análisis del contexto económico, político, social y medio ambiental donde uno va a trabajar, independientemente si es con familias, individuos, comunidades, localidades, regiones o territorios, es lo primero que tiene que saber en qué contextos usted va a hacer su investigación, intervención o propuestas de políticas sociales que se vaya a desarrollar” S5/GELL.*

La formación profesional de Trabajadores Sociales siempre contempla la necesidad de interactuar con experiencias reales, para ello, permanentemente se refuerza los espacios de encuentro conocimiento acción como estrategias para favorecer su aprendizaje. Esta manera de comprender la práctica, se trata de un conjunto de estrategias que se emplean centradas en la figura del estudiante, siendo el, el referente principal de su propia formación, aprovechando para ello el contacto con los profesionales e instituciones que están presentes en la acción social.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Es importante anotar que aunque los modelos pedagógicos orientados a la formación de competencias también valoran la práctica como el espacio en que el estudiante aprende a ofrecer las respuestas que el sector laboral le demanda, en los docentes la orientación de esta estrategia es otra, se trata de vincular al estudiante con el aprendizaje de los elementos fundamentales para la posterior intervención profesional, haciendo que se sienta implicado en la investigación, igual que en la ejecución de procesos sociales que respondan a las necesidades de las poblaciones atendidas.

A nivel docente, la elección y uso de la práctica como estrategia formativa, lleva a que el rol se asuma de manera diferente, acudiendo al acompañamiento y orientación permanente en el establecimiento del plan de prácticas, el diseño o revisión de los proyectos que guiarán la inserción social, estableciendo comunicación permanente con los campos de práctica, haciendo seguimiento al desempeño, suministrando experiencias, materiales de lectura. Situaciones que se hacen posibles, porque generalmente el asesor de los campos de práctica tiene encuentros presenciales en el sitio o institución en donde hay un grupo pequeño de estudiantes, por ende el intercambio es más personalizado. Solo queda por agregar que la estrategia de la práctica debe verse enriquecida por el ejercicio permanente de la reflexión, y para ello se deben contemplar encuentros con el docente, quien será el encargado de guiar dicha reflexión en función del aprendizaje.

Con la lectura, la escritura y la práctica, está como estrategia el fomento del pensamiento crítico, que en primera instancia debe llevar al estudiante a reconocerse como parte la sociedad y por tanto un sujeto activo en ella, retomando y analizando las situaciones de su contexto particular para llevarlos a la reflexión, para lograrlo, los docentes que lo reconocen, dicen optar por llevar al estudiante a cuestionar la misma acción del maestro. *“Me conecto con la idea del desarrollo del pensamiento crítico, estar siempre en esa línea de cuestionar, de poner en duda los dogmas, las verdades, de pronto y hasta genero inseguridades, pero prefiero eso a que salgan con la idea que la verdad está aquí, les digo duden, duden, vayan consulten no me crean, porque esto es solamente una versión de la historia, es una forma de relatarla, es una idea frente a algo, pero hay muchas otras. Quien nos está hablando, desde donde nos está hablando, qué momento estaba viviendo cuando escribió eso, entonces entendamos a ese ser humano que se expresó sobre algo, ah que ese es un gran personaje, bueno, acerquémonos a él como ser humano y si está vivo, tratemos de conocerlo, y ahora*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
como existe la posibilidad con la internet, le escriben a los autores y ellos les contestan, entonces ellos dicen son personas muy queridas, pues claro son seres humanos, están vivos y escribieron sobre algo que investigó y bueno ya los podemos conectar.” S8/MTRS.

En esta misma línea de pensamiento, Montoya (2008), ayuda a identificar las ventajas del pensamiento crítico para lograr que el estudiante logre su articulación como ciudadano.

La sociedad y el mundo necesitan un ciudadano pensante, crítico, con los pies puestos sobre la tierra y con la mirada en el horizonte, buscando siempre comprender todos los fenómenos que acontecen en esa realidad de la cual él hace parte de manera innegable. De acuerdo con lo anterior, pensar críticamente le permite al hombre gobernar su “mundo”, y no solamente existir en él; asimismo le permite ser consciente de la importancia de su papel en el desarrollo de la sociedad. (p. 8).

Parte o indicador fundamental del desarrollo del pensamiento crítico es el llevar al estudiante a no asimilar lo que trabaja el maestro sin que medie la duda, el cuestionamiento. Por ello es importante que se empleen estrategias didácticas que permitan cuestionar, indagar, superar los conocimientos que el maestro lleva al aula, así su poder de decisión respecto a lo que desea aprender. Nuevamente, es Montoya, J y Monsalve, J. (2008) quien establece que “Son muchas las estrategias que pueden utilizarse para modelar el espíritu crítico, despertando y alimentando esas actitudes de análisis y juicio que posibilitan la autonomía y madurez de los estudiantes mediante la expresión y participación en el aula de clase” (p. 23) y una de las docentes, aporta sus ideas sobre cómo hacerlo. “Retomo mucho el análisis de situaciones reales, con las diferentes temáticas, y acojo música, videos, noticias de coyuntura y de interés para los estudiantes” S9/NABB.

Asumir el compromiso con el desarrollo del pensamiento crítico, es concebir el aula como el espacio indicado para retomar las problemáticas y necesidades del contexto inmediato del estudiante, para convertirlo en objeto de reflexión, mejorando con ello los niveles de participación, comunicación e interacción grupal. Sumado a ello, el estudiante logra tener conciencia de su entorno, mediante un conocimiento profundo del lugar en que vive. Como dice uno de los docentes “relacionar sus contextos, o sus realidades, o sus vivencias cotidianas a lo que sucede y a lo que uno quiere enseñar eso les llega más y es fundamental.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
Cuando uno llega y les toca esas cosas, sus pensamientos, cuando parte de sus miradas creo que se ve un efecto mayor de aprendizaje” S13/RS.

Algunas de las estrategias que se encaminan al desarrollo del pensamiento crítico, podrían ser: el análisis y solución de problemas, la incorporación de los medios de comunicación y las TIC en el análisis de esa realidad, estrategias que favorezcan el diálogo participativo, la lectura de imágenes, símbolos, vídeos, música, el análisis de textos y revistas, la práctica guiada, entre otras.

Ahora bien, más allá de las estrategias que el docente asume en solitario dentro de su espacio académico, se propuso una estrategia que tiene un carácter más integrador en el sentido de unir los esfuerzos del colectivo docente de la disciplina. *“Realizar los proyectos de aula y posteriormente la práctica profesional de último año. La relación entre docentes del semestre para que desde sus diferentes cursos aporten de manera interdisciplinaria a la profundización de los temas específicos de ese nivel académico. Las reuniones de la comunidad académica en la cual se revisan los cursos, se analizan contenidos que se complementen, se relacionen y no se repitan entre sí” S12/PE.*

Una estrategia particular que se dio a conocer para posibilitar la relación con el contexto fue la de los proyectos de aula, lo cual resulta coherente con las concepciones de enseñanza y aprendizaje que mostraron los docentes en relación con el constructivismo y el aprendizaje significativo, porque la estrategia del proyecto de aula se orienta a la construcción de enlaces entre lo que el estudiante ya sabe o trae y los nuevos conocimientos que se van desarrollando en el aula.

Como se advirtió anteriormente esta vez se trata de una estrategia de carácter integrador que Rincón (2007) presenta de la siguiente manera:

La pedagogía por proyectos es una propuesta para el desarrollo de currículos escolares orientada hacia la integración de los aprendizajes, tanto en los que se están abordando en el momento, como los ya trabajados, para otorgar significado y valor a las actividades, para ayudar a comprender que un saber se construye estableciendo puentes entre los

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

conceptos estudiados, así como también volviendo a tomar y formular de manera distinta lo que se dice sobre lo que se estudia, es decir, acudiendo a nuevos tipos de texto. (p. 28).

La integración que se propicia a través de esta estrategia, cubre diferentes frentes a la vez, pues hace posible que se articulen las personas, sus conocimientos teóricos y prácticos, áreas, técnicas, procesos e incluso dinámicas institucionales, con el fin de generar soluciones igualmente complejas frente a la realidad social. Y no se trata de amalgamas indistintas, sino de articulaciones armónicas que permitan la aplicación de los conocimientos adquiridos. Las bondades del trabajo a través de proyectos integradores se ven reflejadas en el diálogo interdisciplinar, así como la profundización teórica, conceptual, procedimental y metodológica en relación con los temas abordados. También se puede emplear una misma estrategia de evaluación en donde el conocimiento no sea fragmentado, un ejemplo de ello son las socializaciones de proyectos integradores que se realizan, por lo general, al culminar un semestre académico, que constituye un espacio de enriquecimiento no solo para los expositores, sino para el público en general y en particular para los estudiantes de semestres inferiores.

4.3 ASPECTOS QUE EL PROFESORADO DE TRABAJO SOCIAL TIENE EN CUENTA PARA LA PREPARACIÓN Y DESARROLLO DE SUS CLASES

Como ha ocurrido con los anteriores capítulos de la investigación se iniciará por ubicar el tema que compete en relación con los fundamentos teóricos de la misma, con el fin de comprender y dar sentido a los resultados basados en la experiencia de los docentes.

A partir de ello, se recuerda que en el marco teórico de la investigación se abordó lo correspondiente al enfoque cognitivo, desde el cual las investigaciones que se realizan sobre el quehacer docente tienen en cuenta sobre todo los pensamientos, juicios y decisiones que guían el comportamiento del profesor. Fundamentos que resaltaron la importancia de adentrarse en el pensamiento del profesor a fin de comprender su relación en sus conductas durante los momentos de planificación e interacción pedagógica.

Tal como se señala en el referente teórico, en este enfoque se agrupan los trabajos sobre las operaciones mentales de los profesores durante los diferentes momentos de la interacción

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
pedagógica: pensamientos durante la planeación, pensamientos durante la enseñanza interactiva y creencias y teorías del profesor.

Pero es importante que se tenga en cuenta que los pensamientos durante la planificación, no sólo tienen que ver con que los docentes hacen antes de la interacción, sino también lo que ocurre después de la misma, porque es en donde en realidad comienza a tener sentido la reflexión sobre la acción.

En el marco del enfoque cognitivo se entiende la planificación como la combinación de procesos mentales que llevan al control y la coordinación de la secuencia de clase, así como también de los contenidos a trabajar y las estrategias a emplear y por otro lado se incluyen las actividades reflexivas fruto de la interacción una vez la misma ha finalizado, pues es necesario establecer la conexión entre una y otra jornada de trabajo.

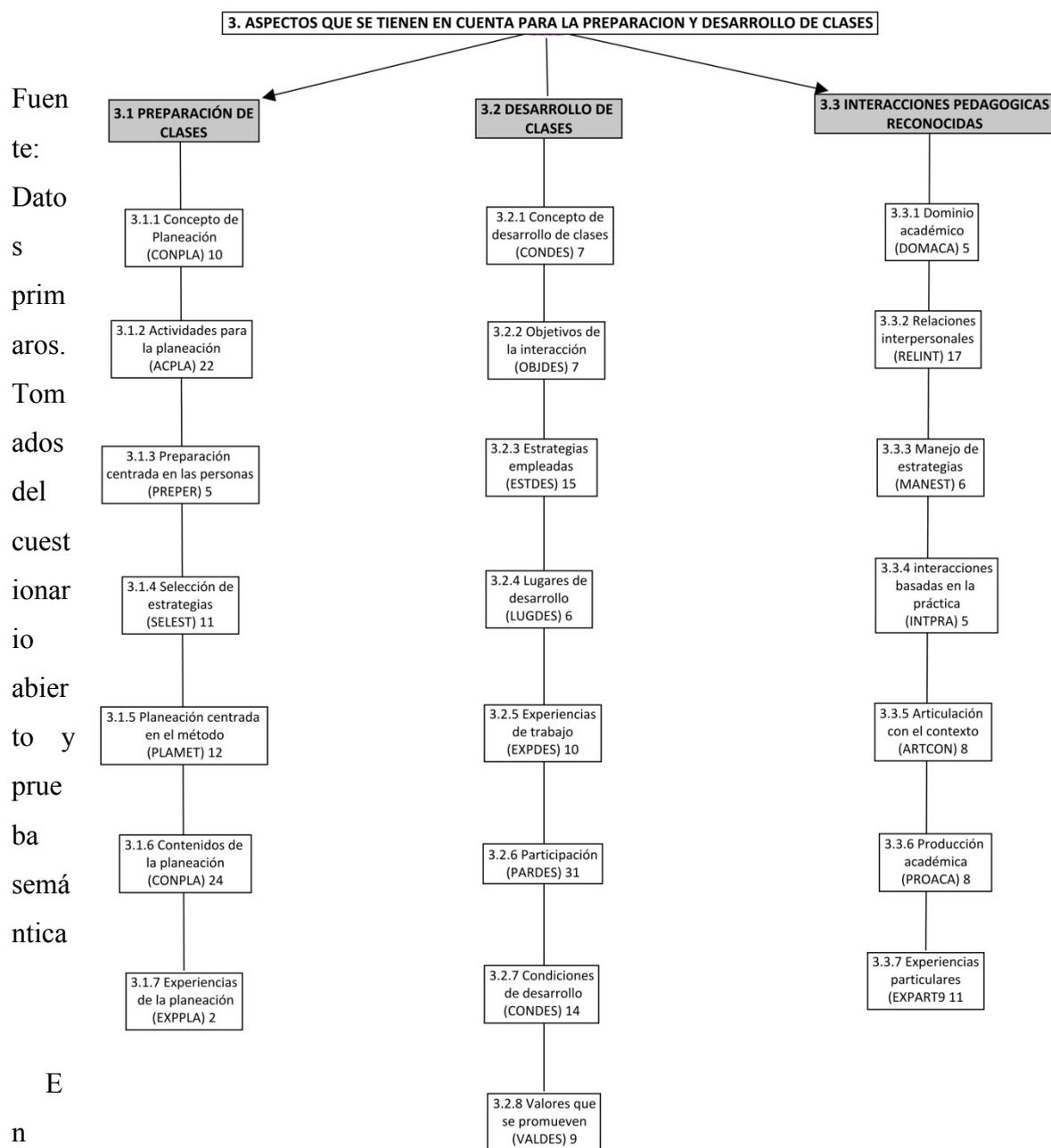
En cuanto a los pensamientos del docente durante la interacción, el enfoque cognitivo incluye lo que el docente hace en los momentos del procesamiento de la información y la toma de decisiones, es decir los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor mientras desarrolla su actividad docente, cuando interactúa con los estudiantes.

Pero además de las tendencias descritas, se reconocen otros estudios dirigidos a las teorías y creencias implícitas y explícitas sobre la acción del maestro en la cotidianidad del aula. La orientación de estos estudios es hacia la comprensión e interpretación de la vida del aula desde el conocimiento práctico, que rescata las experiencias que se presentan durante la práctica pedagógica, con la intención que le otorga Perafán (2005) de encontrar el sentido particular y social atribuido por los propios actores a dicha actuación.

Dentro de este contexto, se encontró que las investigaciones sobre el pensamiento del profesor empleaban metodologías específicas que permitan adentrarse en los procesos cognitivos, por ello se optó por trabajar para esta investigación el cuestionario de preguntas abiertas y la prueba semántica, orientadas a la estimulación del recuerdo, para llevar a los profesores a pensar en voz alta o mediante su reflexión escrita sus razonamientos acerca de cómo planean e interactúan en el aula. Es que hay que recordar que se trata de una línea de investigación, que realza la subjetividad por toda la singularidad que encierra.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Figura 4: Aspectos que se tienen en cuenta para la preparación y desarrollo de las clases



esta categoría las preguntas que movilizaron las reflexiones por parte de los docentes de Trabajo Social se enfocaron en la indagación de aspectos que permitieran explorar los aspectos que el profesorado de Trabajo Social tiene en cuenta para la preparación y desarrollo de sus clases.

¿Cómo prepara o planea sus clases?

¿Cómo es la interacción pedagógica con sus estudiantes en el contexto de aula?

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

¿Qué interacciones pedagógicas han sido reconocidas como significativas por sus estudiantes?

La organización de las respuestas correspondientes a la categoría en mención dio origen a las subcategorías: preparación de clases, desarrollo de clases e interacciones pedagógicas que han sido reconocidas en la experiencia docente.

En cuanto a la preparación de las clases, surgieron las categorías inductivas en donde se encontró el concepto que los docentes manejan sobre la planeación, las actividades que realizan para preparar las clases, la descripción de la planeación cuando está centrada en las personas, la selección de estrategias, planeación centrada en el método, los contenidos y finalmente las experiencias que han desarrollado en su trayectoria.

Sobre el desarrollo de las clases o momento de la interacción propiamente dicho, también partieron por señalar el concepto, luego los objetivos y estrategias empleadas, además dieron a conocer los lugares en donde desarrollan las clases, algunas experiencias de trabajo, las generalidades de la participación en el transcurso de la clase, las condiciones en que se desarrolla y finalizaron señalándose los valores que es dado promover en la interacción.

Para rescatar las experiencias de interacción que ellos consideran han logrado reconocimiento se indicaron: el dominio académico, la manera en que se llevan a cabo las relaciones interpersonales, las habilidades en el manejo de las estrategias, las interacciones que se han desarrollado en la práctica, la manera en que articulan la práctica pedagógica con el contexto, la producción académica, para terminar contando las experiencias particulares que los docentes quisieron destacar.

4.3.1 Preparación de clases. El orden con que mejor logró estructurarse el análisis e interpretación de la categoría partió de abordar el concepto de planeación y este a su vez organizó la información con base en lo que piensa el docente del proceso en cuestión y otros conceptos que tienen mayor relación con la forma de llevarla a cabo.

Basándose en las actividades que los docentes realizan para preparar sus clases, la información indica que los docentes recurren en primera instancia a la lectura y escritura.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

también se dedican a la preparación de materiales, además invierten su tiempo de preparación de clases a preparar a los estudiantes para que tengan una interacción significativa en función de su aprendizaje y finalmente hacen revisión de las actividades que se desarrollaron.

Con respecto a la planeación que realizan centrada en las personas destacaron las características que deben identificar el ejercicio docente, comenzando con una actitud de humildad, valoración de las condiciones de los estudiantes, la generación de espacios para su participación y la orientación a llenar vacíos que se detectan en la experiencia.

Dado que ya se abordó un capítulo específicamente destinado a presentar las estrategias didácticas, al momento de llegar a la planeación se encontraron respuestas referidas a las acciones que llevan a cabo para elegir las y al enunciado de algunas de alternativas metodológicas que emplean.

Entre tanto, cuando la planeación está centrada en el método, los docentes reparan básicamente en las condiciones y momentos que se deben seguir. Se llegó posteriormente a los contenidos de la planeación, en donde se señalan sus propósitos, se tiene en cuenta el contexto, los contenidos y estrategias, así como los contenidos y el tiempo de que se dispone.

La categoría deja para el final, la presentación de algunas experiencias de planeación que han vivido los docentes, destacando situaciones personales y grupales que se han experimentado.

4.3.1.1 Concepto de planeación. La planeación didáctica tiene sus orígenes en el nexo con las ciencias administrativas que al incursionar en el ámbito educativo otorgan organización a las prácticas pedagógicas al interior de las instituciones. La planeación educativa involucra el pensamiento del profesor sobre la dinámica de relación entre la enseñanza y el aprendizaje, los intereses de los estudiantes y el contexto. Por consiguiente la planeación es un acto de organización que tiene como propósito racionalizar y discernir entre diversas alternativas para tomar decisiones sobre las acciones que contribuyen de mejor manera a lograr los fines.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Mirándola desde otro punto de vista, puede definirse como una actividad profesional que orienta las actividades que el docente realiza en el aula, pero se trata de un proceso consciente y reflexivo, en donde el maestro dispone su pensamiento a la anticipación de lo que puede suceder en el aula, con las condiciones y recursos de que dispone, incluso tomando decisiones respecto al nivel de autonomía que mantendrá en relación con las disposiciones institucionales.

Las perspectivas que se acaban de mencionar, también se hicieron presentes en la manera en que los docentes de Trabajo Social conciben la planeación, pues por una parte, algunos de ellos la asocian a las prácticas y herramientas que utiliza el maestro en su quehacer, en tanto que otros la definen como un momento previo a la experiencia de la clase.

Se dará inicio a la presentación de los conceptos de planeación que la vinculan con el profesor: *“Las prácticas y herramientas que los docentes implementan en la preparación de cada una de las didácticas que implementa en su ejercicio docente. S1/APZ, es una responsabilidad de estar muy actualizado, tener claros los puntos centrales que uno quiere que el estudiante tenga presente en su formación S5/GELL; es la responsabilidad que uno tiene como docente, no es solamente porque le toca, sino la responsabilidad, el sentido ético de qué es lo que uno va a organizar antes, por eso es preparación S9/ NABB; Actividad consciente y deliberada de un profesor que define un propósito a lograr y selecciona los conocimientos y estrategias que le permitan lograrlo” S12/ PEA.*

En la línea de investigación pensamiento del profesor, la planeación se ve como un proceso, no como una actividad aislada, de hecho su principal característica es que se realiza de manera reflexiva, de tal manera que el pensamiento docente guía la acción en el aula. El fundamento para llevar a cabo la planeación está en los referentes teóricos y en la experiencia que le ayuda a anticipar lo que puede ocurrir en la interacción, seleccionando los propósitos, contenidos, estrategias, recursos e incluso las formas de evaluación con que va a trabajar.

Díaz Barriga (1999) considera que la planeación incluye:

Procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos (Mayer, 1984; Shuelt

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

1988; West, Farmer y Wolff, 1991). y enlazándolo con lo antes dicho, las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica. (p. 4).

Además del saber específico de cómo hacer la planeación, en relación con su dominio disciplinar y pedagógico, el profesor requiere manejar las estrategias y habilidades para llevarla a cabo y agregar a ello una actitud ética y responsable para su ejecución. Para ello también es importante que tenga en cuenta la manera en que comprende la participación de los actores del proceso formativo, así se determinará si el protagonismo es todo suyo porque se centra en la enseñanza, o si por el contrario, los estudiantes tendrán un alto componente de actividad en el logro de sus aprendizajes.

No es fortuito que teniendo en cuenta el origen de la planeación, haya quienes la entiendan más como un procedimiento formal o momento previo al desarrollo de las clases que permite organizar los contenidos, intereses, características personales y el tiempo, entre otros aspectos. Lo que equivale a considerarla como una etapa más del proceso de enseñanza aprendizaje y como una actividad primaria que permite sincronizar los objetivos con los medios necesarios para alcanzarlos.

Algunos testimonios revelados por los docentes dan a conocer esta tendencia de comprender la planeación “*Momento anterior a la clase que no solamente es de uno de la preparación de nosotros, están los momentos de la clase que es orientarles a los estudiantes S2/BC; Acto de organización de contenidos, visualización de intereses, de caracterización de los seres humanos que participan del proceso de aprendizaje que termina materializándose en la perspectiva de esas realidades de los seres humanos y del currículo S3/CMR; Es la labor académico-operativa de seleccionar los contenidos o saberes que se requiere compartir con los estudiantes y disponerlos en fracciones de tiempo (horas de clase) a lo largo de un periodo*” S7/MLM.

Como se puede notar en este conjunto de comprensiones, tiende a verse la planeación como una etapa similar a la que ocurre en el proceso administrativo, es una responsabilidad del docente, a quien le corresponde establecer la vinculación entre los contenidos, intereses, personas, tiempo, etc. Es decir los proyectos y la forma de llevarlos a cabo.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Convertida en una obligación para el docente, la planeación le lleva a organizar e integrar sus objetivos, actividades y recursos en relación con lo que desea trabajar en sus clases, entonces no se trata de una obligación o exigencia externa sino una exigencia profesional de cuyo aprovechamiento resulta la calidad de las prácticas pedagógicas, por cuanto ayuda a evitar la improvisación y permite establecer sistemas de coordinación para la actividad docente.

De acuerdo con esta tendencia de entender la planeación educativa, Álvarez I. (2004) afirma que “el proceso de planeación comprende el diagnóstico pronóstico, la programación, la toma de decisiones, hasta la implementación, control y evaluación del plan” (p. 31).

Y es que la planeación aplicada al contexto educativo, tiene varias instancias pues puede referirse a los niveles más macro de la institución, hasta la planeación de una clase específica. Pero como se anticipó en la parte inicial del capítulo, aquí se hace referencia específica a la consideración de la planeación de una clase en los programas de Trabajo Social, en donde se responde entre otras a las preguntas relativas a las personas, el tiempo y la secuencia. Moreno (2004) dice al respecto que “La planeación didáctica puede suponer desde la planificación de la actividad de toda una escuela cuyo carácter es directivo, administrativo y de coordinación, hasta la de una clase en especial, cuyo carácter es de realización directa de la labor docente”. (p. 91).

Para la planeación de la clase hay un elemento que los docentes consideran fundamental, se trata de la motivación, es decir la disposición para el aprendizaje: *“la planificación que uno realiza antes de su clase y para mí es clave la primera clase, o sea el preparar esa primera clase creo que a uno le garantiza el éxito, obviamente hay coyunturas, pero para mí esa primera clase es fundamental o sea es el cómo uno llega, qué va a ofrecer, cómo organiza y lo más rico es cuando termina la clase donde uno se siente satisfecha, que no importa el cansancio, el trasnocho pero que uno sepa que la preparó” S9/ NABB.*

Con base en los testimonios, debe observarse que se trata de la disposición del maestro para comenzar con entusiasmo su interacción pedagógica, teniendo en cuenta todas las inquietudes que considere fundamentales para que los estudiantes logren sus objetivos, entren en contacto con la materia y se disponga no solo a acumular contenidos, sino también a

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
 compartir experiencias en el desarrollo de actitudes y habilidades para su posterior desempeño.

4.3.1.2 Actividades para la planeación. Después de comprender las formas particulares en que los docentes entienden la planeación, se procedió a indagar por las actividades que realizan para lograr el desarrollo de la clase. Aquí se encontraron actividades de lectura y escritura que les permitan encontrar referentes para desarrollar en ella, entonces dirigen sus miradas hacia la investigación, revisión del programa analítico y los protocolos de clase, el registro de un cuaderno de notas en donde consignan sus desarrollos, procesos, contenidos y compromisos.

En primera instancia se encuentran las actividades relacionadas con la lectura y escritura, entre ellas la búsqueda de materiales y referentes de fundamentación para los contenidos, de igual manera la investigación documental sobre los mismos, el registro en el cuaderno de notas, la articulación de lo consultado e investigado con el programa analítico de las asignaturas o cursos, elaboración de protocolos de clase y finalmente el registro de los desarrollos, procesos, contenidos y compromisos que se adquieren en la interacción pedagógica.

Siguiendo las ideas de González (2010)

Los ejercicios de lectura se han presentado como una de las grandes temáticas en la información acopiada. Esta labor se lleva gran parte de las horas de trabajo fuera del aula y parece ser la forma privilegiada de preparación y fundamentación de las clases. (p. 40).

Revítese al respecto algunos testimonios aportados por los docentes: *“Lecturas, preparación de mapas conceptuales, búsqueda de referencias complementarias. Simular mentalmente la exposición del discurso. Incentivar las dudas sobre lo que se va a exponer. S1/APZ; Así lleve muchos años, preparo leyendo, investigando y escribiendo. No puedo preparar las clases sin escribir desafortunadamente. Toda clase tengo que prepararla escribiendo, es la única manera que me siento más segura y la respuesta del estudiante es agradable porque tienen la posibilidad de discutir con el autor de los textos. S5/GELL; revisión bibliográfica y de materiales actualizados para organizar los contenidos según las necesidades de los educandos y del contexto” S6/LMPB.*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

La práctica de la lectura es sin dudas uno de los requisitos más importantes en la práctica pedagógica, dentro y fuera del aula. Pero al momento de la preparación de las clases es necesario que los docentes hagan un acopio de buenos materiales de lectura con el fin de lograr la fundamentación de los temas a trabajar. A la práctica de la lectura debe acompañarle la escritura para que se pueda sistematizar la experiencia docente y al tiempo dejar la evidencia sobre la cual, los docentes centran su actividad reflexiva.

Para poder convertir las ideas sobre cómo llevar a cabo la clase, es muy importante que el docente esté bien documentado en relación con los conocimientos de la materia, experiencias prácticas, aportes pedagógicos e incluso sobre la misma planeación, con el fin de que dicho bagaje conceptual sirva de fundamento a las decisiones y acciones a realizar. En este caso se muestra una lectura especializada y dirigida a temas específicos cuyo contenido se convierte en soporte de la acción.

Se trata desde luego que la lectura sea un referente para resolver entre otras a las preguntas que propone Zabalza (2006) Cuáles son los contenidos relevantes de la disciplina? Qué tipo de prácticas resulta preciso desarrollar?, etc. y nuestro conocimiento o experiencia didáctica cómo organizamos a los alumnos? Qué tipo de metodología puede ser más adecuada? Qué tipo de materiales podemos emplear? Etc.

Tal como refieren los docentes, la lectura sobre los contenidos que se acaban de relacionar puede ir acompañada de recursos de análisis con los cuales el docente gráfica y sintetiza la información para incorporarla después al discurso o estrategias que decida emplear en la interacción. A ello se agrega la práctica de la investigación como posibilidad de ampliación del conocimiento o como revelación de las experiencias adquiridas durante su práctica, la actualización de contenidos a fin de permanecer a la vanguardia de los conocimientos en el área y la escritura como posibilidad de comunicación con los estudiantes.

Según expresa Zabalza (2006) la presentación de contenidos a los estudiantes, no solo adquiere la forma del discurso explicativo y aunque la importancia del último le resulta irremplazable, también valora la relevancia que adquiere la escritura al cumplir el mismo propósito, al tiempo que les permite que estudien por su propia cuenta. “Los docentes

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
convertimos las ideas o conocimientos en mensajes didácticos. Eso es lo que sucede cuando damos clase, o cuando preparamos un material didáctico que vayan a utilizar nuestros estudiantes directamente” (p. 82).

En materia de escritura una práctica que es significativa no solo por la oportunidad de comunicación externa del conocimiento, sino por su valor para la reflexión sobre la acción, se trata del cuaderno de notas o diario del profesor, que es empleado por los docentes de Trabajo Social. “Debo decir que tengo un cuaderno donde escribo paso a paso cada clase” S7/MLM.

El cuaderno de notas o diario del profesor constituye una de las formas de escritura de carácter autobiográfico, en donde el educador deja plasmadas las improntas y secretos de su ejercicio, buscando otorgarle sentido a su práctica docente. De esta forma lo plantea Vásquez Rodríguez (2007) “Si se aprende a escribir y se escribe sobre la práctica, muy seguramente descubriremos puntos de referencia para elaborar mapas sobre nuestra profesión más apropiados, más precisos, menos hijos del a ver qué resulta” (p. 197).

Tales son en síntesis las bondades de la lectura y la escritura puestas al servicio de la actividad docente, pues le permiten a los profesores tanto su desarrollo profesional individual como colectivo. Por ello se trata de actividades que deben tomarse con seriedad en la educación superior. Particularmente la escritura que se señala como actividad casi obligada para los docentes investigadores, debe rescatarse en función de los beneficios que trae trascender la oralidad y el activismo reducido al espacio de la clase, para abrir las fronteras del conocimiento hacia límites insospechados, en donde el pensamiento encuentra eco.

Una actividad más que dieron a conocer los profesores hace referencia a la preparación de materiales, recurriendo entre otros a los organizadores gráficos, guías de lectura, ayudas didácticas, presentaciones o simulaciones. Todos los materiales didácticos utilizados, así como las actividades desarrolladas tienen que ver con los métodos de enseñanza que el docente asume en su labor pedagógica. Sobre el particular es importante examinar la relación que existe entre las actividades de preparación relacionadas con la lectura y los materiales que los docentes llevan a sus clases.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Al exponer los contenidos de la planeación Guzmán (2012) incluye de hecho la preparación de las ayudas educativas como etapa posterior a la preparación de los contenidos y la organización del tiempo:

Para preparar una clase, deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos: Tema o núcleo problémico específico de la clase, Tiempo necesario para el desarrollo del mismo, en términos de sesiones de clase, objetivos específicos de la clase, contenido específico de la clase, secuencia lógica y asignación de tiempo para cada apartado, ayudas educativas necesarias para la orientación de la clase, estrategia metodológica, formas de verificación de la comprensión de lo enseñado, asignación de actividades extra clase. (p. 113)

Las expresiones de los docentes, hicieron evidente el cumplimiento de esta actividad como parte importante en la preparación de sus clases *“Acercarse al material que va apoyar lo que uno va hablar, ver si se presentan algunas ayudas didácticas, si se presentan algunos ejercicios. S5/GELL; Elaboro el material didáctico que apoyará cada actividad (carteles, presentaciones, dibujos, gráficos, etc.). Alisto una guía de lectura y preparo los textos que apoyan los temas a abordar y que los estudiantes trabajarán. S7/MLM; Se hace la revisión del material, buscando siempre que éste sea contextualizado y actual” S11/ PARL.*

Y además la selección de los materiales, de acuerdo con las experiencias de los docentes, debe cumplir unas condiciones elementales, por ejemplo el hecho que sean diversos, pues se trata de tener un amplio repertorio de materiales que capte el interés de los estudiantes, sabiendo que ellos tienen diferentes estructuras cognitivas a las que hay que saber llegar; se entiende entonces que los materiales son los recursos de apoyo de que dispone el maestro para conducir el aprendizaje de los estudiantes. Es usual que al contenido teórico que desarrollan de manera discursiva los profesores, se agregue información de impacto visual, deben abordar temas de interés para los estudiantes, incluir la conexión con la realidad, evidenciar la futura utilidad en el desempeño profesional y finalmente consideran que los materiales de trabajo sean ajustados al contexto en que viven los estudiantes y además actualizado.

Acerca de la preparación de los materiales, agrega Andersson (2011) es importante considerar que ellos se enfoquen en:

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Aspectos como el interés personal, la utilidad práctica para el futuro y la realidad fuera del aula. Además, se ha comprobado que materiales como el libro de texto, los medios de comunicación, el internet y las películas responden al interés de los estudiantes en algunos sentidos. Sin embargo, no son tan relevantes en todos los aspectos, por lo que hace falta combinar diferentes materiales y usarlos de una manera crítica y creativa. (p. 3).

Como se aprecia la preparación de los materiales didácticos influye considerablemente en la enseñanza, al tiempo que ayuda a fomentar el interés y despertar la motivación por el aprendizaje, hecha esta consideración es de anotar que hoy en día existe una amplia gama de opciones que el maestro puede analizar para incluir en su planeación y desarrollo de la interacción, entre ellos, además del clásico libro de texto, han llegado a enriquecer el panorama los medios de comunicación, materiales audiovisuales y la tecnología que tienen la ventaja de captar el interés de los estudiantes.

A las actividades de lectura, escritura y preparación de materiales, se suman las consideraciones sobre los estudiantes, específicamente en lo que tiene que ver con su participación en la clase. Este es un tema recurrente en los análisis sobre la planeación de las actividades, sin embargo para los docentes, la cuestión toma mayor importancia a raíz de la llegada del sistema de créditos, porque ellos están basados en la medición del tiempo de dedicación que los estudiantes otorgan al aprendizaje: *“Orientarles a los estudiantes, sobre todo ahora que trabajamos por créditos que ellos se preparen y se dispongan para venir a ese momento S2/BC; Me gusta partir de documentos que yo he trabajado mucho y que los estudiantes también preparen la clase” S13/RS.*

Como se dijo, un aspecto que llamó la atención en las respuestas de los docentes respecto a la preparación de sus clases, es el referido a la participación de los estudiantes, a través de estrategias como el análisis de contenidos y la presentación de sus dudas. Sobre el particular es necesario reconocer la trascendencia de la inclusión de las perspectivas de los estudiantes para compartir los conocimientos y las experiencias.

Entre las experiencias docentes de planeación de clases, se encontraron algunas respuestas centradas en las actividades que realizan los docentes. Esta tendencia es criticada por Zabalza

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
quien considera que es una orientación muy propia de los docentes en el inicio de su actividad, pues están más centrados en su protagonismo que en la figura del estudiante y los propósitos de aprendizaje que ellos deben alcanzar.

Ya desde el capítulo dedicado a las concepciones de los profesores, se veía el valor que otorgan a modelos pedagógicos activos, es decir aquellos en donde el estudiante es más que un receptor de conocimientos, buscando para ello que permanezcan en acción física y mental, bajo la coordinación y guía del docente, también en el capítulo dedicado a las estrategias se observó la tendencia a facilitar la participación de los estudiantes fomentando su autonomía y creatividad, haciendo evidente que la participación activa hace que haya mayor reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

Cuando se planea la participación de los estudiantes en la clase, es dado que desde el inicio de la misma se permita sus aportes en relación con los saberes previos, basados en las propias comprensiones que ellos tienen de la realidad, llevándolos a definir lo que piensan, experimentan y esperan de la formación que reciben. Para lograr esto, Prieto (2005) otorga un sentido especial al diálogo.

El diálogo se constituye como una de las formas más simples de participación en las aulas, dado que forma parte de la naturaleza inquisitiva y comunicativa de la persona. Representa una conversación entre profesores y estudiantes que expresan sus ideas y comprensiones de manera alterna en la búsqueda de comprensiones mutuas. (p. 34).

Pero es preciso recordar que la única manera de participar que los docentes proponen no es la toma de la palabra en el aula, pues hay quienes consideran que ellos deben participar en la toma de decisiones sobre lo que desean aprender y la forma en que piensan deben hacerlo, es decir llevándolos a convertirlos en genuinos sujetos del proceso de aprendizaje, esto deja entrever que la participación de los estudiantes depende fundamentalmente de la apertura de mente que muestre el profesor hacia los modelos activos y al camino de autonomía y emancipación por el que deben guiar a los futuros profesionales.

El estudio realizado por Mena (1999) reporta como experiencias de participación real

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Que los estudiantes podían interactuar con sus compañeros, desarrollar proyectos, intercambiar opiniones tanto con sus profesores como entre ellos, discutir aspectos de su vida cotidiana vinculándolos con los contenidos de las asignaturas, proponer distintas actividades y desarrollarlas, entre otras manifestaciones. En (Prieto, 2005, p. 29).

Ya antes se había expresado, cómo la planeación entendida como ejercicio reflexivo, no solo incluye la previsión de lo que se va a realizar, sino también la revisión crítica de lo acontecido durante la interacción pedagógica. *“A corto plazo, semana a semana, recibo, reviso, corrijo, retroalimentación y evalúo los protocolos de cada clase, en los cuales se registra los desarrollos, procesos, contenidos, acuerdos y compromisos” S16/ RMC.*

Bien expresa Zabalza (2006)

Los profesores dedican, en general, la mayor parte del tiempo de planificación a decidir qué tipos de contenidos van a enseñar. Después concentran su esfuerzo en preparar los procesos instructivos, esto es, las estrategias y actividades a realizar. Finalmente dedican una escasa atención a los objetivos. (p. 75).

Y no se trata de incluir los objetivos, sino de evaluar cómo y qué tanto se logró alcanzarlos.

La evaluación o revisión permite verificar la medida en que se logran los objetivos establecidos, incorporando para ello tanto aspectos objetivos como subjetivos a fin de hacer de este un proceso integral, para poder retroalimentar la experiencia y establecer las mejoras que sean necesarias en la próxima clase. En este caso no se trata del juicio experto y externo al sujeto protagonista de la enseñanza, es más bien una autoevaluación que otorga valor a los acontecimientos ocurridos antes, durante y después de la interacción con los estudiantes.

Algunos de los temas sobre los que debe movilizarse la reflexión del docente deben girar en torno a los resultados del aprendizaje, los productos que se generaron en la clase, las nuevas ideas que surgen para la innovación en posteriores encuentros, las situaciones imprevistas que surgieron en el aula, las expectativas de los estudiantes y la calidad de su labor, entre otros.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.3.1.3 Preparación centrada en las personas. En el marco de la categoría preparación centrada en las personas, se agruparon las respuestas de los docentes que enfatizaban bien en los valores del docente o bien en criterios orientadores de la interacción en el aula. Así se destaca la humildad como valor que permite reconocer que pese a ejercer la docencia, no es una persona que lo sabe todo y en los criterios de la interacción están incluidos el reconocimiento de las características de las personas, la participación de los estudiantes y la identificación de los vacíos del conocimiento que traen al aula.

De acuerdo con lo dicho, los primeros aportes se concentran en una característica del docente que debe salir a flote al realizar la planeación de sus actividades, es la humildad y los docentes así lo expresan: *“Hacer un ejercicio de humildad: Nadie sabe todo, nadie ignora todo”*. SI/APZ.

Vista **la humildad** como condición ética para el ejercicio de la docencia Christopher Day (2006), citando a Bottery (1996, p.193) en su libro pasión por enseñar, identifica como elementos éticos esenciales de la profesionalidad docente: “Manifestar la verdad, subjetividad, integridad reflexiva, educación humanística y humildad. Esta última **se presenta como la capacidad de reconocer la falibilidad personal como una condición del ser humano”** (p. 41).

Parece interesante destacar que la humildad es una de las características que haciéndose presente en el docente, permite que el espacio de interacción en el aula sea más democrático y abierto a la posibilidad de trabajar bilateralmente. Así como lo expresó el profesor, la humildad implica el reconocimiento de que todos sabemos algo y todos tenemos algo que ignoramos y por ende hace que las personas se vean y se sientan menos alejadas, el docente se sabe falible porque no es el único que posee la verdad.

En el texto de Day (2006), también se hace alusión a la humildad como capacidad de reconocerse falible, pues es una creencia que en función de su rol, los profesores saben todo. **Una actitud humilde en la docencia, abre las posibilidades al conocimiento co-construido, en donde participen los estudiantes y los docentes, haciendo uso de todos los recursos que están a su disposición.**

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Hay que agregar que forma parte de la humildad el reconocer que se puede cometer errores y se tienen debilidades, así como se tienen aciertos y fortalezas, esto significa que reconociendo los valores personales, también se está en la capacidad de reconocer el valor de los otros. De este modo se comprende que la docencia implica donación hacia el otro, por eso se está dispuesto a mostrar el camino, acompañar sus procesos, responder sus preguntas, alentar sus habilidades, facilitarles el proceso con el apoyo de materiales y estrategias adecuadas, es decir que la figura protagónica es el estudiante.

En esta misma línea de la planeación centrada en las personas, algunos docentes mostraron como preparan sus clases pensando en el reconocimiento de las características de los estudiantes: *“Normalmente reconozco las características de los /as estudiantes S3/CMR; Preparo y llevo el programa pero construyo libremente con ellos en relación con los objetivos y con las particularidades del grupo” S8/ MTRS.* Esta característica es presentada por González (2009) como alteridad, o reconocimiento del otro. “La conciencia de alteridad es fundamental entre los distintos roles educativos. Es por tales razones que las relaciones entre personas deben ser uno de los ejes educativos prioritarios para la conformación de un venturoso porvenir” (p. 710).

El otro rasgo que debe identificar una preparación de clases centrada en las personas es el reconocimiento del otro, las características individuales y las del grupo, a fin de lograr la sintonía entre el docente y los estudiantes, a esta condición algunos autores, como González la identifican como alteridad, es decir una relación que no niega la existencia del otro, por el contrario gracias a la alteridad, el acto educativo otorga sentido a la presencia del otro.

Esta característica que sale a flote en la planeación de la docencia, responde, entre otras cosas, a la convicción de los profesores respecto a la importancia de su quehacer, a la valoración de lo que hacen, pues ven a la docencia como su autorrealización personal y la satisfacción se ve reflejada en las experiencias, justamente de compartir con otros durante largas trayectorias de vida profesional. Es de este modo como convierten la docencia en una entrega personal, asumiéndola con entusiasmo y dedicación.

Parte del reconocimiento de las personas, (el docente en sí mismo y los estudiantes) se ve reflejado en situaciones concretas como las que se mencionaron en los testimonios, es decir

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
abriendo el espacio a la participación de los estudiantes en la planeación de los contenidos y estrategias con el fin de retroalimentar las propuestas que inicialmente había previsto el docente, con la mirada crítica y expectante de los jóvenes.

Se trata de una práctica que no es ajena al lenguaje profesional que traen los docentes de estos programas, pues bien se recuerda que en Trabajo Social la participación es un postulado básico para que los procesos sociales sean más integrales y duraderos, porque no solo el profesional como agente externo, sino las propias comunidades, en este caso, los estudiantes se involucran en la construcción de nuevos escenarios que lleven a la satisfacción de las necesidades sociales.

Definida la posibilidad de la participación, en la planeación los docentes contemplan las formas en que ella será posible, buscando con ello, evitar que solo algunos de los jóvenes sean activos, mientras a otros ni siquiera se los siente. Para lograr un verdadero ejercicio de participación, la planeación debe considerar aspectos como las características de los grupos, así como las de los estudiantes individualmente contemplados, el nivel de avance en el desarrollo del programa analítico, las características del docente, el tiempo en que se desarrolla la clase.

Sobre las formas de fomentar la participación, ellas pueden ser la típica interacción mediante la formulación de preguntas que hay que estimular, el planteamiento de nuevos aportes, las respuestas a las preguntas de los profesores. Y sobre el mismo tema, Gimeno Sacristán (1996) asevera:

Los alumnos/as deben participar en el aula aportando tanto sus conocimientos y concepciones como sus intereses, preocupaciones y deseos, implicados en un proceso vivo, donde el juego de interacciones, conquistas y concesiones provoque, como en cualquier otro ámbito de la vida, el enriquecimiento mutuo. (p. 16).

Y ya en el aula los docentes mostraron que planean sus clases teniendo en cuenta la participación de los estudiantes mediante la posibilidad del diálogo. A ello se agrega que la forma de incorporar la participación de los estudiantes muchas veces parte del reconocimiento de los saberes previos y vacíos que los jóvenes universitarios traen desde

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

niveles formativos precedentes. “Entonces por ejemplo que el grupo tiene unos vacíos por unas ideas que vieron el primer semestre y eso no aparece en el programa, entonces me apropió y tomo como referentes los objetivos pero me siento en la libertad de construirlo a partir de las condiciones del grupo. S8/ MTRS; *Que los estudiantes también preparen la clase, no sea yo el único que la prepare, sino que ellos también la traigan preparada, con base en unas preguntas básicas que se les realiza sobre la lectura y a partir de los interrogantes, las dudas, el análisis que ellos hicieron del texto, poder hacer la clase” S13/RS.*

4.3.1.4 Selección de estrategias. Al momento de planificar sus clases, los docentes de Trabajo Social, piensan en las estrategias a emplear, para ello se determinan las acciones, indagan, las diseñan, organizan las técnicas, preparan las exposiciones, elaboran preguntas y preparan las lecturas. Ya en el ámbito de la clase permiten la realización de consultas, ejercicios, seminarios, dinámicas y ejemplos. Como se aprecia, prácticamente son dos momentos los que emergen del trabajo de preparación de las estrategias, uno previo a la interacción pedagógica, y otro el que surge a raíz de ella.

Los resultados encontrados hacen ver al docente como un ser estratégico, reflexivo, buscando calidad y cantidad del aprendizaje, lo que implica que la planeación tiene un valor pedagógico indiscutible y por ello desde el momento previo a la interacción, debe contar con un repertorio amplio de estrategias que pueda usar de acuerdo con los restantes elementos de la planeación, por ejemplo según el momento de uso y presentación o según los procesos cognitivos que se buscan activar. Los testimonios asociados a esta condición se sintetizan en este aporte de una de las docentes: “Lo que hago es definir tema por tema, cuáles son los autores que voy a trabajar, qué parte voy a desarrollar yo porque la voy a presentar de manera expositiva, qué parte trabajaría con los estudiantes mediante diferentes actividades y estrategias pedagógicas, defino para cada temática las lecturas que voy a trabajar con los estudiantes y qué tipo de experiencias o ejercicios vamos a tener que permitan la aplicación de esos contenidos” S18/MEA.

Por lo anterior, Díaz Barriga (1999) aporta en relación con la planeación de las estrategias “el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse o desarrollarse apropiadamente. Dichas estrategias de enseñanza se

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL complementan con las estrategias o principios motivacionales y de trabajo cooperativo” (p. 4), en tanto en relación con el mismo aspecto los docentes señalan la importancia de planificar las estrategias *“Diseñar las estrategias de enseñanza – aprendizaje que garanticen su apropiación y los mecanismos de evaluación de esos procesos”*S7/MLM. Así se observa que la utilidad de la planeación no solo va a pensar de manera activista, como ya se ha señalado, es un ejercicio eminentemente reflexivo, en donde el docente llega a incluir la relación de las mismas con los temas a trabajar, hasta evaluar su efectividad y posibilidades de continuidad. *“Organización de las temáticas generales, de las específicas y de las estrategias y técnicas a desarrollar”* S9/ NABB.

A diferencia de la clasificación que emerge de las respuestas de los docentes, Frida Díaz Barriga (1999) agrupa en tres las categorías de estrategias que se desarrollan en la interacción, teniendo como referente el propósito para el que se emplean: *“Para obtener conocimiento relevante de los alumnos, para responder a lo que dicen los alumnos y para describir las experiencias de clase que se comparten con los alumnos”* (p. 21).

El manejo de la planeación previa de las estrategias, puede asociarse a la formación básica como maestros, sea que ella se haya adquirido producto de la formación o por la experiencia. En la formación el docente comprende la importancia de pensar, antes de llegar a la clase, en aspectos básicos para lograr el aprendizaje de los estudiantes, evitando, hasta donde sea posible la improvisación.

Ya anteriormente se había señalado que la planeación de las estrategias no solo es un momento previo, sino que ella trasciende hasta llegar a la interacción, en donde el profesor desarrolla una serie de estrategias para lograr la participación e implicación de los estudiantes en sus actividades formativas, mantener su interés en la clase, aproximarlos al conocimiento. De acuerdo como vaya resultando la interacción, van surgiendo ajustes a las herramientas planeadas, estableciendo enlaces entre los diferentes momentos de la clase. *“Posteriormente diseño las estrategias de la clase generando herramientas didácticas que me permitan la generación de los siguientes momentos en el proceso formativo”* S3/CMR.

En el momento de la planeación, Díaz Barriga revela la consideración de estrategias tendientes a recuperar las ideas previas de los estudiantes, para responder a los

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

cuestionamientos de los estudiantes y para describir las experiencias de clase, para facilitar su comunicación con los compañeros y con los docentes.

De acuerdo con lo anterior las estrategias de enseñanza aprendizaje que se planifican por parte de los docentes de Trabajo social, se caracterizan por posibilitar la interacción adecuada para lograr las metas pedagógicas propuestas. Esto por cuanto se reconoce que la efectividad de un proceso educativo depende de las estrategias de enseñanza aprendizaje que se planifiquen como guía del proceso educativo.

Los docentes de Trabajo Social, hacen sus propias reflexiones sobre las estrategias que se emplean en el aula, encontrando que no solo es cuestión de atraer su atención, precisamente la planeación de las herramientas a emplear está basada en un pensamiento en la acción y la flexibilidad para ajustarse a las circunstancias que surgen en la cotidianidad del aula. *“Hay también muchas veces que las dinámicas con trabajo en clase son también muy apropiadas en términos del aporte que les deja a ellos, pero sin caer en puras actividades dinámicas o en puras dinámicas, perdiendo la rigurosidad de ver, de analizar, de estudiar lo teórico, obviamente si tu das clases más prácticas, entonces utilizarás también un tipo de ejercicio práctico” S13/RS.*

Si las estrategias son los medios o recursos que el docente emplea en función del tema, circunstancias y en general del contexto, ellas no son una camisa de fuerza, sino que se pueden combinar según como el docente lo considere necesario. Fue en este sentido, como se encontró que los Trabajadores Sociales, cuentan con un arsenal amplio de estrategias que facilitan en desarrollo de sus prácticas pedagógicas, al tiempo que llevan al aprendizaje de los estudiantes *“Preparando exposiciones centrales acerca del tema por parte del docente, definiendo subtemas para ser consultados y expuestos por los estudiantes, o indagación de experiencias entrevistando a Trabajadores Sociales con experticia en el tema, construyendo ejercicios, entre otros” S12/PEA.*

Este conjunto de herramientas con que llevan a cabo su docencia, se ha ido construyendo en la experiencia, pero es una experiencia reflexiva que les hace descubrir el ajuste entre la estrategia y las temáticas, la importancia de la dinámica de clase y la conexión con la realidad, porque están conscientes de su orientación a la formación de futuros trabajadores

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL sociales, que también harán su inserción en la realidad. *“Se tiene presente la estrategia de enseñanza más pertinente para el tema, Se planean preguntas para evitar la monotonía de la clase, Se aborda dentro de la temática ejemplos acordes a la cotidianidad. S15/SRBMQ; Por las materias que yo doy que son de intervención en Trabajo Social, siempre estoy pensando que parte teórica voy a desarrollar, qué parte teórica voy a trabajar con los estudiantes y qué ejercicio de aplicación voy a tener para que ellos puedan realmente verle la utilidad a los conceptos que estamos desarrollando” S18/MEA.*

4.3.1.5 Planeación centrada en el método. La planeación de las clases es un proceso complejo que requiere la dedicación de jornadas especiales, por parte de los docentes, para pensar en los procesos, recursos, formas y circunstancias para conducir sus clases, procurando que haya coherencia entre lo planeado y lo que se lleva a la práctica.

En el momento de la planeación, es importante considerar algunos aspectos fundamentales como son: definir los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje, las condiciones del grupo, el espacio físico y los materiales, roles que estarán en juego, formas de evaluación, entre otros.

Esta es la manera de comprender la planeación como un método, por ende está vinculado a un proyecto y a la consideración de las condiciones para llevarlo a cabo. Es decir la planeación es la formulación de una ruta que guía la realización de ese proyecto, en este caso la práctica pedagógica.

Uno de los testimonios que llevó a proponer la planeación como método, es el de un docente que compartió todo el ejercicio de preparación que lleva a cabo desde que piensa en la manera de lograr la sincronización de intereses entre los estudiantes, el profesor y el tema, luego pasa a vincular los saberes previos de los estudiantes, desarrolla su exposición, posibilita la asimilación del conocimiento y termina con la evaluación y la reflexión sobre la forma de aprender. *“Un momento inicial de encuadre que implica la activación cognitiva de los/as estudiantes con el tema y la concertación de acuerdos metodológicos y de alcances en la jornada o en la sesión, dispongo un ambiente de corresponsabilidad frente al aprendizaje. Seguidamente establezco un mecanismo de auto reconocimiento de saberes, posteriormente establezco las estrategias expositivas y/o experimentales desde las cuales se conectan los contenidos de enseñanza con los saberes previos que fueron reconocidos, posteriormente*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
genero acciones de experimentación y/o reflexión en la clase o para ser desarrolladas por fuera de esta, cierro con las conclusiones, la evaluación y la generación de acciones de meta cognición o reconocimiento de saberes adquiridos en la Jornada” S3/CMR.

La pormenorización de los pasos que ofrece el profesor, permite comprender la manera en que se va incorporando mayor bagaje formativo a la experiencia docente, una vez que hace de su práctica un ejercicio reflexivo y crítico, en que el objeto de la preocupación es la mejora del quehacer y el aprendizaje del estudiante. A ello se suma que una adecuada planeación, le permite al maestro tomar decisiones y solucionar los problemas que surjan en el desarrollo de la interacción.

En contraste con el amplio testimonio que se presentó anteriormente, otro docente concreta la comprensión de la planeación como método, al afirmar que ella es un: “*Conjunto lógico y concatenado de pasos para transmitir el conocimiento*” S4/CAR. Parecería que aquí el énfasis está centrado en la transmisión de saberes mediante el discurso. Pero al respecto, se encontró la mirada crítica de Viale (2011) quien manifiesta que:

Debemos procurar que el estudiante involucre, en su proceso de aprendizaje, otras habilidades que incentiven su aspecto cognitivo: con ello, el docente adquiere un rol de mediador, entregándole protagonismo al estudiante. Debemos buscar un equilibrio entre el profesor, el alumno y las tareas o actividades diseñadas. (p. 1).

Y son los aportes de Viale los que dejan entrever que de todos los aspectos que se consideran al planear una clase, es importante destacar el papel del estudiante, pues la idea es que el protagonismo de la clase sea compartido, de tal manera que ellos sean sujetos activos en el logro del aprendizaje. Y también para ello, los docentes con su experticia han desarrollado habilidades que descentran su protagonismo y pasan a democratizar las relaciones en el aula.

Otra descripción de lo dicho, la ofrece este testimonio de una docente: “*Actividad de iniciación – motivación – captura del interés, meollo, relación con otras disciplinas y saberes, realimentación constante, trabajo a realizar por parte del estudiante de manera independiente, seguimiento a este trabajo, motivación para la próxima sesión. Siguiendo una*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
lógica (casi siempre de lo más simple a lo más complejo) de manera que se facilite el acceso de los estudiantes al saber en mención” S7/MLM. Aquí es más explícita aún la concepción que define su planeación, pues propone que sea de lo simple a lo complejo y además centra, como se observó en los aportes teóricos, su atención en la figura y procesos cognitivos de los estudiantes.

No interesa aquí detenerse a profundizar en el tipo de planeación que siguen los profesores o en los diseños de programación de sus clases, lo importante es destacar que cada uno vuelve sistemático su proceso de diseño de las interacciones. Por ende cada docente, en la medida en que haga experticia, va desarrollando su proceso organizado y sistemático de preparar sus clases, los recursos, medios y formas de dirigirse hacia los estudiantes, procura que los pasos estén organizados, destacan los momentos de búsqueda de fuentes de información, iniciación o motivación, la presentación de saberes o construcción de aprendizajes, el trabajo de los estudiantes, la retroalimentación y la evaluación.

Por lo anterior el mismo Viale (2011) citando a Hogan (1996) y a Carlino (2005) dice:

Es el propio profesor quien construye su propio conocimiento, dándole forma a su estilo de enseñanza. ¿No es así como deberían estudiar nuestros alumnos? ¿No es así como deberían construir sus conocimientos? ¿Por qué no diseñamos clases en las que nuestros alumnos interactúen de esta forma? (p. 3).

Todo lo aportado por Viale, cobra sentido, cuando se detiene en el análisis de los aportes de los profesores que cuentan cómo planean sus clases “*En principio parto desde lo general, de lo que se ha aprendido, con unas premisas respecto a cómo se daría el proceso en relación con determinada materia, entonces es pensar por ejemplo es historia del trabajo social, entonces el punto de partida es lo que se ha enseñado y cómo se ha enseñado. S8/ MTRS; Una vez concertado el plan de trabajo, es muy importante desarrollar los conocimientos previos para definir la clase. S11/ PARL; Parto de una planeación general semestral y luego clase a clase acorde al programa, pero de igual manera a las circunstancias y situaciones que ocurren en cada clase” S19/BCH.*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

No se intenta entonces, construir un modelo de planeación didáctica que sirva para la preparación de clases en Trabajo Social, pero si es posible que con base en estos aportes se logre identificar unos rasgos que orientan el desempeño de los docentes. Así por ejemplo se destaca la idea de partir de aspectos generales, así mismo desde las tendencias constructivistas se busca integrar conocimientos previos, se consideran las particularidades de cada materia y por último pero no menos importante, se ve la necesidad de flexibilizar la planeación para que se pueda solucionar los problemas que surjan en el cotidiano devenir de la práctica pedagógica.

Mediante la planeación el docente logra establecer las técnicas específicas para llegar al aprendizaje, incluyendo unos principios generales de actuación que regulen su propia práctica pedagógica, otorgándole un sentido particular, racional y reflexivo.

4.3.1.6 *Contenidos de la planeación.* Al momento de realizar su planeación, los docentes de Trabajo Social incluyen aspectos como los propósitos, el contexto, los contenidos, las estrategias y los recursos.

Si se recuerda la relación de la planeación con las ciencias administrativas, se van haciendo más claros los contenidos que los docentes tienen en cuenta para preparar sus clases, a partir de su formación como también de las experiencias que van desarrollando. La planeación permite que tengan un sistema organizado de actividades que integradas armónicamente conlleven al aprendizaje de los estudiantes.

Podría afirmarse que el proceso de planeación de una clase va incorporando elementos que van desde las estructuras macro, hasta llegar al momento mismo de la interacción. En líneas generales para realizar una adecuada planeación, es importante que se tenga en cuenta el contenido y fundamentos de los proyectos educativos de las instituciones en las que se inscribe el quehacer profesional del docente, la misión y visión institucionales, valores, ámbitos de acción, así como al modelo pedagógico establecido, revisando la manera en que los mismos se articulan a la práctica pedagógica.

En palabras de Hernández (2007)

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

La programación didáctica es un concepto que nos sirve para referirnos en términos generales a la elaboración de programas de estudio y cartas descriptivas. Al hablar de ello es menester tocar el tema de la planeación curricular ya que estos no son elementos que se dan aislados. (p. 23).

Estos elementos de carácter macro, son los primeros aspectos que los docentes enmarcan en su planeación, así mismo los hacen explícitos en la misma presentación del microcurrículo. *“Planeación a largo plazo: currículo, línea de investigación intervención, como referentes y horizontes de sentido en la cotidianidad educativa. S16/ RMC; Lógicamente me baso en unos programas, al lugar al que vaya tengo que consultar y tener como referencia cuál es el programa del curso que voy a dar, porque, de hecho, tengo que ser respetuosa de unos lineamientos y unas directrices que ha definido el programa y que se supone que en el programa del curso que yo voy a dar, debo garantizar el cumplimiento de unos objetivos, de unos propósitos de unas metas de aprendizaje. Entonces lo primero que hago cuando voy a preparar un curso es tener como marco de referencia el programa del curso que ha sido construido desde el programa de trabajo social en el cual algunas veces yo misma he participado” S18/MEA.*

El propósito de incluir este tipo de contenidos, quedó reflejado en el primero de los testimonios, en donde se aprecia que la planeación trasciende las clases y más bien pasa a incorporar la secuencia de las mismas en un esquema general que se ajusta a directrices de programa o incluso dinámicas institucionales que se constituyen en ejes transversales de su quehacer. Así los profesores parten de la revisión de los programas o microcurrículos existentes, o si tienen la posibilidad de diseñarlos por primera vez, retoman las orientaciones del programa, el perfil del egresado que se desea formar, para no ir en contravía de lo establecido, sino establecer una relación entre sus horizontes de sentido y los de las instituciones en las que desarrollan su práctica pedagógica. Otros elementos que se incluyen como contenidos de la planeación, son retomados de la malla curricular, las líneas de investigación, los proyectos educativos de la institución o del programa, la planeación de área, entre otras. *“Acorde a la intencionalidad de la propuesta de la malla curricular, dinámica y objetivos de cada espacio académico” S6/LPMB.*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Superado el plano general, comienzan a vislumbrarse contenidos de la planeación más concretos como los propósitos, contenidos, estrategias, recursos y tiempo disponible. De esta manera la planeación se va haciendo más específica y orientadora de las actividades diarias. *“Identifico en el proceso de formación los aspectos que determinan los objetivos o propósitos que en proceso de planeación del semestre completo se deben alcanzar con la clase, postulando que estos propósitos sean visibilizados con el carácter de indicadores de logro de la sesión” S3/CMR; Teniendo en cuenta los objetivos del área, las competencias a desarrollar” S4/CAR.*

La inclusión de los fines o propósitos de la planeación, permite definir el curso a seguir tanto desde el punto de vista del docente, como de los estudiantes. Los objetivos, más que cualquier otro elemento de la planeación ayudan a evitar o sortear con éxito las improvisaciones, pues si se llega a desviar la estrategia o el camino, el propósito formativo debe conservarse. Sumado a ello, son los objetivos o propósitos los que permiten que se comprenda la relación de la materia en el plan de estudios de la carrera y por ende contribuyen a establecer articulaciones en el proceso formativo. Los propósitos que se pueden incluir en la preparación de un curso son los generales del mismo, los de las unidades y los de los contenidos concretos, mostrando entre ellos la correspondencia vertical de la planeación, o lo que es lo mismo la unidad y secuencialidad.

A esta altura cabe aclarar que en algunos programas la planeación se hace no en función de propósitos u objetivos, sino en relación con las competencias, obedeciendo al nexo entre la educación superior y el entorno laboral de los egresados. Pero también si esta es la opción la planeación ayuda a vislumbrar los procesos que el estudiante debe desarrollar.

Otro elemento que forma parte de los contenidos de la planeación es el contexto, entendiendo como tal el espacio en que se desarrolla la práctica pedagógica, por tanto incluye el ámbito de desarrollo de los estudiantes desde sus lugares de procedencia y residencia, hasta las características del grupo con que comparte la formación. Véase los testimonios al respecto: *“Teniendo en cuenta la cultura y el contexto de los estudiantes. S4/CAR; Pensar en cómo se dará el proceso de interacción, definir los objetivos, el contenido a trabajar, las estrategias a emplear, teniendo como referente principal el contexto. Considero que es una construcción que se da en contexto y si bien se llega con el programa como una guía que está*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
muy bien estructurada, cuando llego a la interacción con mis estudiantes, me doy la libertad de romper con ese programa y construir con ellos. S8/ MTRS; Teniendo en cuenta el grupo o población, sus características, sus expectativas” S19/BCH.

La inclusión de los elementos del contexto en la planeación, permite que la práctica pedagógica sea una respuesta a la realidad que tiene en cuenta las necesidades colectivas e individuales para que el estudiante aprenda a aprender por sí mismo y de esta manera hacer frente a las diversas situaciones que enfrenta en su vida cotidiana y laboral, además coadyuva en el desarrollo del sentido crítico de los jóvenes y en el establecimiento de relaciones entre las instituciones educativas y las comunidades.

Una vez enmarcada la planeación institucional y del programa académico, los docentes universitarios se enfocan en la planeación de sus cursos, temáticas y ejercicios a desarrollar. Así el proceso formal de planeación de la estrategia específica del curso se orienta a identificar lo que se pretende hacer, los objetivos, las metas, las actividades que se están haciendo y las que se propone realizar de manera estratégica, los recursos y estrategias más adecuadas para llegar a su realización.

Surgen así nuevos contenidos básicos de incorporar en la planeación, entre ellos los contenidos o temáticas, los cuales deben responder a las tendencias de formación en la disciplina, el nivel de ubicación del curso, las relaciones con las otras asignaturas del plan de estudios, una secuencia de organización. Según los docentes para planear un curso “Definimos el contenido que trabajaríamos, cómo lo haríamos; se prepara una propuesta S8/ MTRS; Organización de las temáticas generales, de las específicas y de las estrategias y técnicas a desarrollar. Elaboración de cronograma general y específico de la materia por temática y fechas de aplicación. Construcción de la presentación inicial del curso S9/= NABB; Seleccionando el tema a tratar y el propósito que se espera lograr con dicho tópico, escogiendo la bibliografía actualizada en la cual se incluyan en lo posibles investigaciones relacionadas sobre el tema para que éste se enriquezca con los hallazgos y significados de actores involucrados en tales situaciones S12/ PEA; Se tiene en cuenta el tema que corresponde para la clase. Se estudia el tema. De acuerdo a la temática se planea el desarrollo de la misma” S15/ SRBMQ.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Otras condiciones que se agregan a la relación de contenidos tienen que ver con la distribución de tiempo que requieren, la preparación con base en materiales novedosos y actualizados, que en lo posible sean resultado de la experiencia investigativa de los docentes, producciones elaboradas por ellos mismos. Además vale recordar que en función de las tendencias constructivistas que han revelado los profesores, desde la planeación se va pensando en la manera de incorporar los conocimientos previos para establecer la conexión de los mismos con los nuevos contenidos de la asignatura.

Así mismo surgen las estrategias y recursos como contenidos adicionales de la planeación: *“Se analiza los resultados de las estrategias utilizadas para ver la conveniencia de mantenerlas o modificarlas S9/ NABB; Incluyo la parte conceptual, los ejercicios a desarrollar, las didácticas a utilizar (las que he sistematizado después de varios años) y las ayudas audiovisuales casi permanentes S10/ OG; Se tiene en cuenta: Los objetivos de aprendizaje y contenidos a cubrir. El tiempo disponible y la duración de la clase. El espacio y los materiales lúdico-pedagógicos a utilizar” S11/ PARL.*

De hecho, a decir de Moreno (2004) la planeación tiene una directa orientación a la consideración y disposición de los recursos para lograr el aprendizaje. “El plan de curso es la previsión del trabajo que maestro y alumnos, auxiliados por diversos recursos, habrán de desarrollar durante todo un curso” (p. 92). Se nota entonces como la planeación implica la capacidad de organizar las personas y los recursos para el logro de los objetivos previstos, así como las estrategias más adecuadas para su realización. La organización de los recursos, no necesariamente está asociada con la inversión de altas cantidades de dinero, muchas veces una adecuada planeación refleja la buena capacidad del docente para lograr los fines previstos, haciendo uso de los recursos con que cuenta en el contexto del aula, es decir los que aportan los estudiantes o los que el mismo emplea en beneficio del aprendizaje.

Entre los recursos que se prevé manejar desde la planeación didáctica de las clases en el ambiente universitario, suelen incluirse los libros físicos o libros electrónicos, periódicos, guías de estudio, material educativo, esquemas, fotografías, cuadros, murales, apoyos audiovisuales, dispositivos electrónicos, así como los materiales que están permanentemente en el aula y otros que respondan a las necesidades de los estudiantes y a la iniciativa y creatividad de los profesores.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

La ventaja de la realización de una clase con apoyo en recursos didácticos es que ellos se orientan a generar en los estudiantes experiencias más gratas a los sentidos, a su percepción y por tanto generan la posibilidad de asociaciones que hacen el aprendizaje más significativo.

Por último, se deja un testimonio de los docentes, en donde se aprecia la integralidad de contenidos que tienen en cuenta al momento de planear sus clases: *“Para mi preparar una clase implica muchas cosas, primero implica conocer el grupo y sus expectativas y sus intereses, segundo implica actualizar siempre aquello que es el objeto teórico y metodológico con el que vamos a trabajar y tercero pensar mucho y darle muchas vueltas a cómo hacer que la clase sea una experiencia en la que el estudiante se involucre, descubra, conozca, comparta, debatamos y a partir de ahí se vayan elaborando productos” S14/MRCP.*

4.2.1.7 Experiencias de planeación. Algunos de los docentes de trabajo social, compartieron sus experiencias respecto de la planeación, dando a conocer que es un proceso que se realiza tanto de forma individual como grupal, personalmente lo que se busca es trascender el legado del conductismo y para ello prefieren manejar la planeación mediante experiencias escritas y a nivel grupal, relataron experiencias de planeación conjunta en donde se preparan las clases en equipo porque se manejan cursos compartidos.

Como se ha observado a lo largo de la exposición de resultados, las herramientas de recolección de información permitieron la libre presentación de las narrativas de los docentes, de ahí que en varias de las categorías se dispuso un espacio para dar a conocer experiencias particulares que han hecho de la docencia una práctica pedagógica de calidad.

En esta categoría, llamó la atención de un lado una experiencia de planeación que no solo se centró en la concepción de la misma como un proceso que realiza cada docente, sino que se orientó a mostrar los esfuerzos de planeación conjunta entre los docentes del área, para hacer clases compartiendo las experiencias del equipo, con ello se ha ganado terreno en la posibilidad del debate, la crítica y la reflexión sobre la formación profesional. *“La otra cosa en la que hemos venido trabajando nosotros es en hacer clases en equipo, en tener cursos compartidos y esos cursos compartidos implican que en equipo nos vamos debatiendo, nos vamos discutiendo y eso nos permite avanzar un poco en esa dirección de buscar generar*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
experiencias, no quiere decir que nosotros ya hayamos descubierto yo no sé cosas y hayamos transformado los procesos formativos, porque ellos se van transformando muy lentamente en realidad” S14/MRCP.

Para comprender la importancia de este tipo de experiencias en la formación profesional de Trabajadores Sociales, es preciso traer a colación la naturaleza interdisciplinaria que la profesión tiene, por ello la exigencia de una formación que también sea interdisciplinaria, integrando los esfuerzos de cada área en función de un perfil profesional más integral. Otra ventaja de la planeación conjunta que se colige de la experiencia compartida podría ser la de los proyectos integradores que además se apoyan en la investigación, así son múltiples los puntos de conexión que llevan a ver a los estudiantes la complejidad de la realidad social, desde sus variadas aristas.

Las experiencias de planeación conjunta, sobre las cuales, sin duda habrá muchas otras vivencias para compartir, favorecen el diálogo de saberes que las instituciones deberían apoyar no solo académica sino administrativamente, porque exigen que ese diálogo sea llevado a todas las instancias de la vida institucional. Se trata pues de perspectivas críticas, desde cuyas entrañas se habla de la necesidad de la participación (integración) y la transformación.

Como se percibe, la planeación conjunta implica la integración de personas, sus saberes, experiencias, áreas, metodologías de trabajo para generar nuevos procesos formativos en donde el estudiante pueda aplicar los conocimientos de manera articulada, desarrolle mayor capacidad de unificación, iniciativa, creatividad, en respuesta a las necesidades sociales que debe enfrentar a través de sus procesos de intervención profesional.

La otra experiencia de planeación que se compartió en esta categoría está asociada al manejo de la escritura como proceso mediacional, la docente aprovechando toda la experiencia con que cuenta en su trayectoria prepara orientaciones escritas, luego organiza las acciones para revisar y retroalimentar los trabajos de los estudiantes y además se apoya en recursos de tecnología que le permiten agilizar los procesos formativos, estando a la vanguardia en herramientas informáticas y con los lenguajes de los jóvenes. *“Utilizo orientaciones escritas, pues asumo más bien la idea de mediación escritural, para contribuir a afianzar la*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
construcción y consolidación de criterios de las y los estudiantes en procesos de formación. A corto plazo, semana a semana, recibo, reviso, corrijo, retroalimentación y evalúo los protocolos de cada clase, en los cuales se registra los desarrollos, procesos, contenidos, acuerdos y compromisos. Revisarlos evaluarlos, subirlos a la plataforma Moodle, me permite “retomar el proceso y contenidos, sintonizarme con ellos y avanzar” S16/RMC.

Sobre las ventajas de la escritura y la lectura ya se ha hablado en capítulos precedentes, aquí lo importante es destacar como la docente la incorpora desde la misma planeación, lo que significa un trabajo de preparación de la temática que además de la investigación y consulta, implica la producción de materiales por parte de la responsable de la enseñanza, es llevar el discurso a las letras, en donde el estudiante podrá interactuar por tiempos más extensos, cuando y donde quiera y además podrá replicar lo aprendido, cuando tenga que elaborar sus propias producciones para responder a las demandas de la profesora, que desde la planeación tiene previsto el seguimiento a las mismas.

4.3.2. Desarrollo de clases. Para la presentación de esta categoría se organizó la interpretación, partiendo del concepto que los docentes tienen sobre desarrollo de clases, posteriormente se encontraron los objetivos o propósitos que los profesores definen para la interacción con los estudiantes, así como las estrategias que emplean en este momento, de igual manera se trabajaron los lugares que los docentes disponen para la interacción con los estudiantes y para terminar, como pasó con la planeación, se dejó un espacio para la exposición de experiencias de desarrollo de clases.

Tan solo en la exposición de las subcategorías que se involucran en el desarrollo de la interacción, se deja entrever el tipo de respuestas que los docentes incluyeron en sus narrativas. Este momento considerado central e incluso definido como el hacer concreto de los docentes, es el que se emplea para el intercambio de contenidos mediante el uso de estrategias que permitan el aprendizaje de los estudiantes y además empleando la comunicación como elemento por excelencia para el intercambio. Podrían agregarse dos elementos más que son el tiempo y el espacio, como condicionantes de la interacción, pues ella tiene un periodo establecido y ofrece, según su naturaleza, múltiples opciones dirigidas a encontrar el lugar adecuado para el logro de los objetivos, lo que significa que cada clase tiene un sello particular, es única.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Quizás por su centralidad es una de las categorías más enriquecedoras en el contenido general de la tesis, porque intentando develar las concepciones que otorgan sentido al desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas del profesorado universitario de Trabajo Social, se encontraron experiencias significativas en el saber procedimental, lo que significa, como plantea Shön, que los profesores, en el campo pedagógico, tienen el dominio de un saber que no pueden describir, es el saber procedimental de lo que hacen en sus clases y además lo hacen con experticia y reconocimiento, pero les cuesta expresar cómo lo logran. Por ello este espacio fue interesante en la medida en que el desarrollo de las narrativas, otorgó un carácter reflexivo a ese saber procedimental que han construido.

4.3.2.1 Concepto de desarrollo de clases. De acuerdo con la secuencia didáctica, algunos profesores definen el desarrollo de la clase como un momento pedagógico: *“Momento pedagógico, actividad que se hace para orientar a los estudiantes cómo aprenden ante sus propias necesidades S2/BC; El llevar a cabo lo que usted ha planificado, es la interacción que uno dice de clase, en el aula y es también bueno porque no es que uno improvise sino que tiene que estar organizadas las cosas pero el hecho de que llegue alguna situación, tener un plan b, saberla orientar, es poner en práctica lo que usted ha planificado de su temática y de las estrategias de enseñanza” S9/NABB.*

Llama la atención esta acepción del término clase, pues aunque, solo en el campo educativo, existe gran variedad de modos de comprenderlo, entre las que se incluye el grupo de personas que van a aprender, el espacio físico en que se reúnen los estudiantes con los profesores, la división de los estudiantes en grados o niveles de desarrollo, una cohorte de egresados del sistema educativo, la cátedra que se imparte, una disertación o conferencia, es evidente que los docentes investigados están incorporando el concepto a la secuencia didáctica, por ello lo presentan como momento posterior a la planeación, en donde precisamente, se aplica todo lo diseñado.

De otro lado surge la idea de clase vista como la aplicación de las didácticas o la materialización de la planeación: *“Las diferentes didácticas implementadas por parte de docentes y estudiantes en su proceso de enseñanza y aprendizaje S1/APZ; Tiene que ser muy didáctico, muy variado para lograr que el estudiante no se aburra, entonces se tiene que combinar varias prácticas: ejercicios, trabajo en grupo, presentación de videos, lecturas”*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

S5/GELL. Desde esta concepción, se comprende más como una forma concreta de acción pedagógica, en la que se conjuga todo el proceso de planificación de las estrategias con la situación real de aplicación en el contexto de aula bajo las circunstancias de tiempo y lugar con que se dispone para ello. Vale la pena recordar que al estar conectado con la planeación, la forma como se desarrolla la sesión de clases depende de los propósitos que se hayan señalado.

De los aportes de los docentes, también se puede apreciar que la clase no solo se define como actividad que les corresponde a ellos, sino que además se agregan las responsabilidades, actividades y tareas que les corresponden a los estudiantes, en función de su aprendizaje. Del mismo modo, destacan que al poner en práctica lo que se ha planeado, son los docentes quienes determinan los métodos y estilos a emplear para lograr el mismo propósito y estos estilos son propios, por cuanto no existen fórmulas únicas para el desarrollo de la clase.

La interacción pedagógica se puede comprender como la forma de compartir conocimiento en el aula, mediada por el lenguaje. Por lo tanto el contexto del aula, no solo está pensado para que el docente imparta el conocimiento en solitario, sino que es un espacio para la construcción en la interacción social. Del mismo modo piensan los docentes de Trabajo Social, quienes aportan: *“Los estudiantes dentro de su autonomía de tiempo, de disposición pueden generar también formas de aprender. S2/BC; Proceso de interacción en el contexto educativo, implica la participación activa de los involucrados en el proceso (estudiante-docente) para facilitar el mutuo aprendizaje y formación de las personas” S6/LMPB.*

Aunque en los aportes teóricos de autores como Camacaro (2008), se postule que en “el aula las interacciones son asimétricas, por lo que el rol de los actores está delimitado. En ella el docente representa la autoridad a la que debe estar sujeto el alumno” (p. 191); según los aportes de los docentes de Trabajo Social, el momento pedagógico de la interacción se valora por la posibilidad de romper la dominación del maestro para convertirse en un espacio de relación conjunta en donde el estudiante permanece activo. Para el logro se propone la importancia de la diversificación de estrategias que conserven la atención y disposición de los estudiantes en el aula, es decir las conocidas como estrategias de aproximación que permiten reducir la distancia social entre los participantes del acto pedagógico.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
De conformidad con los planteamientos de Díaz (2009)

La enseñanza tiene lugar en una relación de poder entre los participantes, en la que el docente transmite al alumno una cultura reconocida de mayor amplitud social, es decir una cultura preexistente de pensamiento y lenguaje; en otros términos, la educación es un proceso de socialización cognitiva que se realiza a través de la interacción comunicativa. (p. 26).

Hoy en día el aprendizaje se basa en el reconocimiento de los procesos comunicativos y la valoración de la realidad social como constructo de la interacción entre las personas.

4.3.2.2 Objetivos de la interacción. Al reconocer los propósitos de la interacción pedagógica, los docentes de Trabajo Social hacen sus aportes en dos direcciones fundamentales, una primera que tiene que ver con los objetivos generales de una interacción pedagógica, independientemente del tipo de formación que se esté abordando; y la otra es más específica, porque en ella si se tiene en cuenta el fin de la formación específica de Trabajadores Sociales.

Es claro que entre los objetivos de la interacción pedagógica no se concibe la idea de limitarse a la transmisión del saber por parte del docente, por ello los Trabajadores sociales agregan como objetivos en el plano de lo pedagógico la orientación del aprendizaje, la formación de personas, la ejecución de lo planeado, la preparación de materiales y la motivación de los estudiantes.

Con esta perspectiva se está reafirmando la concepción del desarrollo de las clases como forma de compartir el conocimiento, pero no solo en el plano de los dominios teóricos disciplinares, sino un conocimiento integral en donde el futuro profesional comprenda su ubicación como persona en el contexto social, pero además se está valorando la importancia del punto de vista metodológico para el logro de tal propósito y finalmente el compromiso que se tiene de conservar el interés de los estudiantes por la continuidad de su formación.

Según se ha dicho, en la dirección de los propósitos más generales del momento de la interacción pedagógica se encuentra que se debe “*Propiciar un ambiente para que el estudiante aprenda. S15/SRBMQ; Interés de promover procesos de aprendizaje*” S16/RMC.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Por consiguiente, dice Dubrovsky, (2002):

El docente tiene la responsabilidad de organizar situaciones de enseñanza que promuevan los aprendizajes de los alumnos. Debe ocupar un lugar importante como orientador, guía o mediador en ese proceso de construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, adquieren relevancia los progresivos apoyos provisionales que pueda brindar a los alumnos, siempre y cuando éstos sean temporarios y desaparezcan gradualmente permitiendo que el estudiante asuma el control de su propia actividad. (p. 305).

Lo que significa que logrados los propósitos, el estudiante estará en capacidad de asumir con autonomía su proceso formativo para enfrentar las situaciones problemas que se presenten en el momento del ejercicio profesional.

En consonancia con los planteamientos de los docentes de Trabajo Social, Autores como Dubrovsky proponen una interacción dirigida al acompañamiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes, convirtiéndose en un proceso gradual que paulatinamente fomente su autonomía para aprender a desempeñarse por sus propios medios. De ahí la importancia de la práctica pedagógica reflexiva que le lleve permanentemente a pensar en la forma en que se desarrolla dicha interacción y sus efectos para el aprendizaje.

Del mismo modo agrega, Dubrovsky (2002):

La necesidad de profundizar sobre las consecuencias directas que los modos de interacción docente-alumno tienen en los procesos de aprendizaje de estos últimos nos conduce necesariamente a plantearnos la importancia del trabajo reflexivo de los docentes sobre su práctica con el propósito de concientizar los modos y tipos de ayudas que ofrecen a sus alumnos en clase. (p. 306).

En este sentido, cobra sentido la importancia que los profesores confieren a mantener a los estudiantes motivados, y para ello es la comunicación su principal herramienta, pues a través de la generación de espacios comunicativos no solo se logra transmitir el conocimiento, sino también el gusto por la profesión, así resulta fundamental el compartir experiencias de vida

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

profesional, a través de las cuales los estudiantes se aproximan al escenario de su futuro laboral.

En síntesis, desde el plano pedagógico los propósitos del desarrollo de la clase deben orientarse a la definición clara de los propósitos del aprendizaje desde el enfoque pedagógico que se haya asumido, estableciendo adecuados canales de comunicación, propiciar la participación activa de los estudiantes, preocuparse por la formación integral de los futuros profesionales, seleccionar, diseñar y aplicar las estrategias acordes con los propósitos y la articulación de la asignatura con el currículo, entre otros.

Ahora bien, desde el punto de vista profesional los docentes de Trabajo social, consideran que la interacción pedagógica se orienta a fomentar la autonomía de los estudiantes, manejar situaciones imprevistas que se pueden presentar en el aula, establecer nexos con la realidad social y fomentar el pensamiento crítico. *“Es estar atento a la realidad social que se está viviendo, para traerla al espacio del aula, preparar materiales, motivar a los estudiantes e involucrarlos en la reflexión, hacer que la formación responda a las exigencias sociales. S8/MTRS; Fomentar el pensamiento crítico, procurar que disfruten el aprendizaje estimulando su creatividad y responsabilidad” S11/PARL.*

Al respecto cabe agregar que un buen ejercicio de interacción pedagógica debe partir de la confianza del docente y con ello la seguridad que logren transmitir a los estudiantes con el fin de fomentar el desarrollo del espíritu crítico para la posterior aplicación en los contextos de transformación social. Se observa como la práctica pedagógica en el contexto de la universidad, no solo demanda la necesidad de dominar el conocimiento pedagógico, a ello debe sumarse el dominio del contenido disciplinar, combinación que Shulman (1986) denomina conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura.

Parece importante detenerse sobre la necesidad del dominio disciplinar y la incorporación de los propósitos de la formación específica en el momento de la interacción pedagógica en el aula, teniendo en cuenta que la formación profesional es el proceso formador de una persona que domina un campo disciplinar particular, que tiene una dinámica igualmente singular y como se trata de una formación profesional, no es menester ocuparse solamente del aprender cómo hacer algo, sino por qué se hace ese algo, es decir una perspectiva profesionalista, se

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
trata más bien, como lo están afirmando los profesores de Trabajo Social, es llevarlos a leer la realidad social, así como las necesidades sociales desde la identidad profesional, o sea las condiciones reales que la configuran, le dan existencia. Por eso la importancia del desarrollo del pensamiento crítico.

4.3.2.3 Estrategias empleadas. La práctica pedagógica del docente universitario requiere el dominio de un arsenal didáctico que le permita la planeación, interacción pedagógica y evaluación de los aprendizajes. En dicho arsenal, están incluidas las estrategias de enseñanza para guiar el aprendizaje, por lo tanto ellas no solo deben considerarse como procedimientos o técnicas, porque ellas incluyen procesos afectivos y cognitivos que contribuyen a la construcción del aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza se desarrollan en el encuentro pedagógico presencial entre docente y estudiantes, se pueden catalogar como estrategias de desarrollo de la interacción, que buscan entre otras cosas, presentar la información a los estudiantes, proponer problemas a resolver mediante la aplicación de los conocimientos adquiridos, organizar grupos de trabajo.

En esta categoría, las respuestas que los docentes dieron respecto a las estrategias que emplean en la interacción pedagógica, se organizaron de acuerdo con las actividades, ayudas que utilizan y el conjunto de estrategias que ellos dicen emplear más, separadas de las que, por el contrario, manifiestan emplear menos.

Según como se va desarrollando la clase, entre las primeras estrategias que se emplean están las destinadas a identificar los saberes previos de los estudiantes: “*dialogo permanente entre el grupo y el docente, Finalmente se aplica en este primer encuentro el formato SQA respecto a la materia en general*” S9/NABB. Este tipo de estrategias, hace posible conocer el nivel de partida con relación al tema, es decir los conceptos y nociones que traen de su experiencia, así como el nivel de madurez académica que han alcanzado en los niveles y cursos precedentes.

Seguidamente se diría que proceden con la aplicación de las estrategias y ayudas que tenían contempladas. “*Se usan estrategias y se desarrollan actividades apoyadas por ayudas*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
alternativas y dinámicas S2/BC; Pongo en juego todas las habilidades que sean necesarias para lograr ese propósito S7/MLMV; Con lo lúdico que aliente su atención y con algún premio, un dulce o algo por el estilo S10/OG; Estimular el trabajo colaborativo. S11/PARL; Salir a vivenciar muchas veces es fundamental, pero eso implica también hacer otro tipo de ejercicios como salidas pedagógicas o clases fuera de aula” S13/RS.

Como se puede apreciar:

Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. (Feo, 2010, p. 222).

Nótese que en esta oportunidad, se parte de admitir que no solo es el estudiante quien está al tanto del manejo de las estrategias, se está confiriendo importancia a la activa participación de los estudiantes, por eso la característica de las estrategias que se mencionan por parte de los docentes, hace alusión a la necesidad de la actividad, la lúdica, la colaboración, las salidas de campo, entre otras.

Existen algunos elementos que acompañan la toma de decisiones referidas a las estrategias y se trata de elementos que se consideran, justo en el momento de la interacción. Se trata de aspectos como la disposición real de materiales en el aula de clase o sitio elegido para la interacción, disposición anímica del grupo con quien se va a trabajar, e incluso la misma disponibilidad del docente, organización de las actividades.

Con el objetivo de lograr una enseñanza activa y creativa, las estrategias docentes de los Trabajadores Sociales están fundamentalmente asociadas a fomentar el sentido reflexivo de los estudiantes, seguramente ello obedece a la importancia del ejercicio profesional consciente de la realidad social en que se inserta.

Según lo anterior, se encontró que entre las estrategias más usadas por los docentes están el trabajo colaborativo, las lecturas, seminarios, ejercicios prácticos, presentaciones, manejo de la pregunta en clase, mediaciones escriturales, uso de herramientas informáticas.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Contrariamente, entre las estrategias que manifiestan usar en pocas ocasiones están la clase magistral y la conferencia.

Estos testimonios así lo dejan ver: *“Hay clases en donde toca trabajar más seminarios que todos alistamos y planteamos a partir de unos interrogantes, ejercicios prácticos, salidas de reconocimiento de experiencias, de procesos, de trabajos profesionales, pero creo que de acuerdo con el objetivo de las clases hay que darle su justo momento y tiempo también justo. S13/RS; Presentaciones, discusiones, preguntas, reflexiones, orientaciones, la escritura en los trabajos de parte de las y los estudiantes, las retroalimentaciones escritas en comentarios al margen, en sugerencias, y valoraciones. He ubicado las asignaturas en plataforma Moodle, los protocolos de cada clase. Materiales del curso, con presentaciones en power point, artículos de revista, ponencias, lecturas, links a páginas de interés en la asignatura. Y producciones en el curso, que corresponde a los trabajos que entregan las y los estudiantes. S16/RMC; Generalmente trabajo en mesa redonda, y al encuentro los jóvenes deben llegar con lecturas previas que se dejan semanalmente a partir de allí se desarrolla el encuentro en un ir y venir, preguntas, análisis, debates” S17/UF.*

Sobre la importancia de la actividad dinámica en el desarrollo de la clase, contribuye Villalonga (2001), retomando de su lectura a Paulo Freire.

En el proceso de interacción pedagógica, Freire propone una educación problematizadora, crítica, transformadora de la persona y de la sociedad, a partir de la reflexión y de la acción del hombre sobre el mundo. Frente a la enseñanza tradicional, definida por relaciones verticales, Freire insiste en la democratización del proceso, el establecimiento de relaciones horizontales, de respeto mutuo de los participantes, sin que el maestro renuncie a su papel de orientador y guía. (p. 26 – 27).

Una de las estrategias que los docentes identificaron en el proceso de investigación, para lograr la interacción docente-estudiante fue el seminario. Esta estrategia permite no solo el contacto entre las personas, se trata de un espacio de exigencia, en donde es fundamental llegar suficientemente preparados para que haya un intercambio de conocimientos entre todos los participantes, en donde no siempre es el docente el encargado de la dirección.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Otra expresa pretensión de los docentes es lograr espacios de diálogo y discusión en el aula, es posible que ello responda a la fuerte influencia de la pedagogía crítica, inspirada en los aportes de Freire, a quien se debe la propuesta de la democratización en la interacción pedagógica.

Al presentar las estrategias que los profesores emplean, se hizo mención de otras menos usadas: “*Son pocas las ocasiones en que doy conferencia o cátedra magistral. S10/OG; La oralidad en la clase*” S16/RMC. Como se dijo, no se trata de estrategias que por pertenecer a posturas tradicionales, se hayan erradicado del contexto de aula, es posible que haya disminuido la frecuencia de uso, en razón de la democratización del aprendizaje, pero su uso sigue siendo marcado y sus bondades reconocidas.

Así como considera Dubrovsky, (2002), “Los docentes hacen uso de la oralidad como una estrategia para guiar el aprendizaje, en tanto constituye distintas formas de usos de la conversación para la construcción del conocimiento” (p. 307).

4.3.2.4 Lugares de desarrollo. En la actual realidad educativa, el aula de clases sigue teniendo un lugar preponderante para la interacción pedagógica, sin embargo su protagonismo ya no es central, pues hoy en día se da la apertura a nuevos ambientes de aprendizaje que atraviesan las fronteras de las instituciones.

Como se encontró en el estudio, los docentes de Trabajo Social desarrollan sus clases empleando el salón tradicional y también otro tipo de escenarios como los campos de práctica, los espacios abiertos y las salidas de campo: “*Acción de materialización del proceso de planeación de la didáctica y la pedagogía en un escenario concreto, en un salón donde se desarrolla el proceso de aprendizaje S3/ CMR; Eso depende mucho de la materia y de la clase, por ejemplo muchas veces para complementar las materias hacemos las salidas, entonces ahí hay otro tipo de aprendizaje, Muchas veces vamos a otros lugares a conocer experiencias, procesos, porque lo esencial no es quedarse meramente en lo abstracto*” S13/RS.

Acerca del lugar en donde llevar a cabo la interacción pedagógica, dice Patiño (2009)

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Si bien es cierto que el aula ha sido el lugar privilegiado para la construcción del conocimiento, también es fundamental reconocer que ha representado el espacio de formación per se, que su función se ha configurado a partir de políticas educativas históricamente determinadas por intereses particulares, disciplinamiento, rigorismos metodológicos y discursos de poder. (p. 100).

Hay que decir que los docentes utilizan además de los salones o aulas de clase, los espacios de práctica y espacios abiertos para salidas de campo. Pero no basta con sacar a los estudiantes del espacio del aula, se trata de tener la misma apertura para el establecimiento del proceso de interacción en donde se dé la democratización de dichas relaciones, que permita la comunicación y el encuentro entre las personas, así se valora la utilidad de manejar materiales y recursos que estimulen la capacidad creadora, el diálogo.

Sobre la apertura de espacios para el desarrollo de la interacción, es menester resaltar el valor educativo, didáctico y social que representan para la formación de Trabajadores Sociales, pues como actividades académicas permiten establecer la relación con los contextos sociales y por ende mayor aproximación al desarrollo de las capacidades profesionales. La salida del aula, responde a la centralidad que tenía este espacio, pues era el que por tradición se había destinado al desarrollo de actividades.

Según dicen los docentes, abrir el espectro de espacios en donde realizar una clase, ofrece otro tipo de experiencias y procesos a favor del aprendizaje, puede ser por ejemplo, que se amplíe la posibilidad de incorporar los saberes previos de los estudiantes, se incrementa su motivación e interés por el quehacer profesional, existen medios diferentes para que ellos se relacionen durante la clase, pueden trabajar individual o colectivamente, pero siempre de manera activa, entre otros.

En una salida de campo los profesores aprovechan los recursos existentes en el medio y eso significa para el experiencias diferentes de enseñanza y esto supone que debe ser una experiencia que también se conduce por los lineamientos de la planeación, a fin de que dicho aprovechamiento sea más conveniente. Como han planteado los docentes al referirse a las estrategias de aprendizaje, este tipo de actividades puede combinarse con la práctica de la escritura, pues posterior a las salidas de campo, es viable pedir a los estudiantes que

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

sistematicen su experiencia, narrando la misma y haciendo reflexión sobre sus aportes al proceso de aprendizaje.

Para finalizar, hay que decir que esta tendencia a la apertura de espacios para la interacción tiene mucho que ver con las perspectivas pedagógicas encontradas en el primer capítulo, pues como bien se recuerda, los docentes manifestaron sus preferencias por modelos como el constructivismo en donde se resalta la importancia de la experiencia activa con el entorno, es decir el contacto directo con la realidad para el desarrollo del pensamiento, por cuanto en el proceso de la experiencia directa el estudiante está activo frente a estímulos diversos que encuentra en el ambiente, haciendo que se facilite la integración de nueva información a sus estructuras cognitivas previas, se activa la formulación de interrogantes, se potencia la capacidad de solucionar problemas, es decir hay un cambio cualitativo importante respecto de la permanencia en el salón de clases.

4.3.2.5 Experiencias de trabajo. Al tratarse de una investigación cualitativa, fue valioso recuperar algunas experiencias de trabajo, asociadas a la interacción en el aula, en este sentido, las experiencias se organizaron se dividen en pedagógicas y sociales; las primeras están relacionadas con el manejo del tiempo de la interacción, la vinculación de estudiantes como tutores de grupo, formación de comités, brindar estímulos y en general la democratización del conocimiento.

“Se tiene un tutor (estudiante de mejor desempeño) para cada curso y un Comité por nivel seleccionado por los estudiantes” S2/BC. Se trata por ejemplo, de una experiencia en donde la docente muestra, como al llegar a la interacción, no solo es el profesor quien debe ejercer el control y el poder sobre los estudiantes, pues se establecen acuerdos y se toman decisiones en donde a partir de un trabajo colaborativo, los universitarios se acompañan en el aprendizaje y lo hacen de manera organizada. Se trata entonces de la transferencia de la responsabilidad por el aprendizaje, hacia los estudiantes, aprovechando al máximo lo que ellos pueden aportar. En concreto la experiencia de la tutoría puede llevar a los compañeros a reconocer la utilidad de las estrategias que comparten los que ejercen el rol.

Otro tipo de experiencias que llamó la atención por su presencia en el contexto universitario, fue el establecimiento de estímulos, y se destaca por el tipo de estímulos que se

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL reportaron, de un lado está el poder difundir los trabajos que realizan los estudiantes y por otro el brindar un dulce como respuesta a los valiosos aportes que se hacen en la clase. *“Todos los trabajos de los estudiantes los ubico en foros, y son de público acceso durante el semestre S16/RMC; Con algún premio, un dulce o algo por el estilo, a los que aportan comentarios valiosos” S10/OG.*

Pese a lo curioso que puede resultar el segundo tipo de estímulos, de lo que se trata con estas experiencias, es mostrar la preocupación de los docentes por incentivar que los estudiantes estén activos en su aprendizaje, durante la interacción. La escritura que ya implica un ejercicio de pensamiento activo, puede emplearse, como lo hace el docente para provocar que se lean entre compañeros y posteriormente, movilizar la clase hacia la discusión de los puntos de vista.

También es viable que en un trabajo colaborativo de evaluación, no solo sea el docente quien determine la calidad de las producciones logradas, sino que entre compañeros hagan la selección de los mejores productos escritos. La crítica entre pares cambia las formas de recibir retroalimentación, al tiempo que agudiza la mirada respecto a la producción de los otros.

Por su parte en las experiencias sociales, se destaca la articulación de políticas públicas al espacio de las clases, vincularlos a experiencias de participación ciudadana y la relación con el contexto social, así como con la vida personal de los sujetos del aprendizaje.

Uno de los primeros aspectos que se destacan, tiene que ver con que a pesar de la rutina de muchos años de ejercicio de la docencia, los Trabajadores Sociales, siguen innovando en el día a día, teniendo como punto de partida la teoría y la reflexión de esa práctica pedagógica, para llenar de sentido las interacciones, de esta manera se esfuerzan en estimular a los estudiantes a que asuman su aprendizaje con base en sus posibilidades y necesidades.

También se encuentran experiencias orientadas a la formación ciudadana, haciendo que los estudiantes se sientan comprometidos con su rol social como profesionales, la misma clase de experiencias es común en procesos pedagógicos de nuestro país, en donde todos los

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
profesionales deben ser conscientes de su rol en la transformación de las situaciones de conflicto.

“Por ejemplo que aparece el tema de propuesta de reforma a la ley 30 y se da toda esa movilización estudiantil, entonces qué hago me pregunto cómo pongo en relación esto con el tema que estamos viendo en relación con el tema de la historia del Trabajo Social, construimos una carta lindísima dirigida a los padres de familia, donde les explicamos qué está pasando con la educación y por qué los estudiantes se están movilizand y esa carta sale para toda la universidad y vamos a dirigirla a todo el país, una carta construida por los estudiantes de trabajo social en el desarrollo de un curso de historia de Trabajo social. No estaba dentro de la revisión temática, pero bueno eso se dio en contexto. Lo de la carta fue muy significativo, porque se tradujo como acción ciudadana y ahí trabajamos que pasó en mayo del 68, qué pasó con la reconceptualización y eso de alguna manera tiene que ver con esto que estamos viviendo y les digo esto se parece en esto” S8/MTRS.

Tal como expresa Dussan (2004) los fundamentos de la docencia en trabajo social, no permanecen aislados de las bases teóricas y epistemológicas de la profesión, por lo tanto se tiene en cuenta que:

La construcción de sociedad civil, de democracia participativa y de ciudadanía implica la movilización social y la gestación de espacios públicos e instrumentos y políticas basadas en la Igualdad social, la justicia y en el desarrollo de una cultura de lucha contra todas las formas de dominación y exclusión. Se requiere de una concepción alternativa que haga el enfrentamiento a la injusticia el eje central de su contenido. (p. 51).

Con ello se pretende que la educación adquiera relevancia para los estudiantes en su papel de futuros profesionales. Las experiencias educativas de los docentes asumen el compromiso de vincular la participación de los estudiantes en sus comunidades para el mejoramiento de la calidad de vida asociada al contexto de la realidad.

Como se aprecia, se trata de procesos formativos en los que se desarrolla entre los estudiantes su interés personal, profesional y crítico por lo social, para que bien como personas o como Trabajadores Sociales sean capaces de intervenir en la construcción social y

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

esto se logra, como muestra la experiencia, incorporando en la interacción académica las vivencias de la cotidianidad, que haga que se preocupen por los problemas sociales dentro de su proceso de aprendizaje, que sean capaces de pensar por sí mismos, sin depender de la autoridad externa del docente.

Para terminar, se incluye otro testimonio de una docente que va en la misma dirección de la democratización del aprendizaje y la formación de una conciencia ciudadana *“Yo trato de hacer en el escenario de la clase un espacio en donde si algún día se requiere parar una clase por algún evento, yo sé que de mi manera de manejar el evento que se presente también hay algo que se puede enseñar; entonces los hechos de la clase que son imprevistos en las aulas de clase, también trato de darles el enfoque que es un evento que me permite co-construir con los estudiantes un aprendizaje a partir de una experiencia que no estaba planeada” S18/MEA.*

4.3.2.6 Participación en la interacción. En el campo de las interacciones en el aula o el desarrollo de las clases, surge el tema de la participación de los actores del proceso educativo, de un lado están los propios docentes, quienes destacan la horizontalidad en el manejo de las relaciones, pues su rol deja ser directivo para pasar a convertirse en generadores de las reflexiones de los estudiantes, igualmente buscan brindar orientaciones metodológicas y desarrollar las temáticas mediante la aplicación de la secuencia didáctica que inicia con la incorporación de los saberes previos, la presentación del tema, retroalimentación y finaliza con la evaluación.

Con relación a los estudiantes la forma de participación tiene que ver con el tipo de actividades que realizan, como la lectura, las respuestas a las preguntas de los docentes, las reflexiones, la realización de trabajos y la innovación de la incorporación de la virtualidad.

Tanto desde el terreno de la formación pedagógica que reciben los docentes, como desde la experiencia que han desarrollado en su trayectoria académica, los profesores de Trabajo Social, entraron en la línea de la democratización de las relaciones en el espacio de interacción académica, debidas a una comprensión diferente del ejercicio de la autoridad en el aula, herencia esta que se desprende de la incorporación de las teorías crítico sociales.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

“Es horizontal con un reconocimiento del docente, más que en el status del saber, en el rol de generador de reflexiones y facilitador metodológico y didáctico de los procesos de aprendizaje, pero ante todo incentivador de proceso de autoaprendizaje y reflexión permanente S3/CMR; Parto de crear un ambiente propicio el cual posibilite una interacción educativa, permitiendo al estudiante participar, aportar y sentirse involucrados en procesos que les competen, se busca dentro de esta interacción la empatía” S15/SRBMQ Se percibe entonces el giro en la forma de comprender el manejo de las relaciones en el aula, en donde se hace posible la expresión del estudiante, sin que ello ocurra movido por la evaluación del docente, pues el más que un obstáculo pasa a convertirse en un apoyo para su crecimiento. Al pasar de la verticalidad a la igualdad en las relaciones, la intención es la ayuda mutua, eliminando por consiguiente la dependencia y el dominio, empleando como principal herramienta el diálogo.

Es Gil (2012), quien con sus planteamientos ayuda a comprender de mejor manera la modificación de las relaciones de autoridad que supone la horizontalidad “Sin perder su lugar de autoridad, el docente se propone disminuir la asimetría propia del vínculo, conduciéndola a favor del proceso, tratando de ubicar al estudiante en un lugar de mayor acercamiento e interacción con él” (p. 91).

En esa misma dirección de la horizontalidad, se incrementa la complejidad cuando además de la apertura de relaciones en el aula, se busca que los estudiantes se involucren activamente en el contexto social, asumiendo su compromiso como ciudadanos. *“Consigo una serie de materiales y los involucro y reflexionamos en la clase y así los estudiantes terminan involucrados en la movilización estudiantil aunque eso no estaba para nada en el programa de Trabajo social” S8/MTRS.* Así como la docente lo propone, este esfuerzo de relacionar el contexto con las dinámicas propias del desarrollo de las clases, requiere la preparación de materiales que sean un reflejo de la realidad circundante en la cotidianidad de la que provienen los estudiantes.

Agréguese a esta posición, la consideración del ser personal del estudiante *“La interacción implica una relación entre el estudiante y el docente, con el propósito de conocer al primero como un ser humano, y no como un receptor de conocimientos” S9/NABB.* Se trata de una horizontalidad que piensa en las individualidades que llegan al contexto del aula, pero no

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

como receptoras de contenidos, sino como sujetos vinculados entre sí, es decir reconocidos como personas y en donde además se reconozcan las capacidades que es capaz de desarrollar y la libertad que les es propia.

En coherencia con el planteamiento que se acaba de presentar, se retoma un testimonio de tipo vivencial, en donde la profesora muestra cómo lleva a cabo la valoración del ser personal del estudiante: *“En general yo como docente soy una persona con cinco características que las cultivo y cuando los estudiantes las evalúan, así me perciben: lo primero es que soy una persona muy abierta a escucharlos, la diferencia de opinión, que me critiquen, a que propongan, siempre los trato con respeto, con mucha calidez, soy una profesora que como parte del evento de la clase tengo contacto directo con los estudiantes en cuanto a que los llamo por su nombre, los miro, si llegaron tarde no los regaño en público sino que después les pregunto qué les pasó” S18/MEA.*

Una forma más de hacer evidente la horizontalidad en las relaciones, se percibe no solo en dirección con el profesor, sino entre los compañeros, lo que se explica en razón del uso de estrategias didácticas encargadas de promover el aprendizaje cooperativo. *“Permitir que los estudiantes opinen, reflexionen y analicen el desarrollo de la teoría. Permitir que los estudiantes trabajen individualmente para obtener información que el grupo requiere, para discutir posteriormente la información con el docente o con un experto en el tema” S11/PARL.*

Al respecto Gil (2012) agrega que:

Las interacciones o transferencias, que pueden ser tanto positivas o negativas y que suelen pasar desapercibidas, se movilizan no sólo en la transferencia central –hacia el docente–, también se presentan entre los alumnos (transferencia lateral) y se actualiza en general hacia los pares, con expresiones de solidaridad, rivalidad, complicidad, exclusión, entre otras manifestaciones de afecto que se van construyendo a lo largo del proceso. (p. 90).

Pero también se presentan posiciones que entran en cuestionamientos respecto a la completa horizontalidad de las relaciones en el aula, proponiendo, en cambio *“Fundamentalmente una postura de uno como docente de apoyo para el estudiante, pero no una relación de par. Es decir toda esa metodología que se utilizó en la reconceptualización*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
en la que fui formada y que la pregoné ya no la comparto. Es muy bueno que el estudiante participe leyendo algunos apartes de los libros que uno deja como control de lectura, motivarlos con algunas preguntas. S5/GELL; Que permita la participación a partir del conocimiento que se trae como docente y el adquirido previamente por el estudiante junto con los refuerzos de lecturas y ejercicios previos que lo acercan al tema” S19/BCH.

Posición que se puede considerar ecléctica y no de transición, porque muestra que después de haber transitado en la experiencia de la participación plena del estudiante, descubre que no debe darse la igualdad entre docentes y estudiantes, sino que el docente debe conservar cierta relación de apoyo, en donde además debe dirigir el aprendizaje compartiendo directrices y ejerciendo cierto nivel de control sobre las actividades que se dejan.

Por último no fue extraño encontrar, posiciones respecto a la participación que parecen permanecer en posturas tradicionales, desde donde la distancia entre docente y estudiante está claramente delimitada. Debe aclararse, que no con ello se pretende decir que la participación del segundo sea negada, lo que sucede es que adquiere modalidades diversas. El papel principal del maestro se dirige a la transmisión del conocimiento. *“Interactuar con los estudiantes desarrollando la temática planeada S4/CAR; Procuro cumplir cabalmente con mi función de enseñar, es decir, lograr que los chicos entiendan las temáticas, que conozcan los “códigos” que les permitan acceder a determinadas áreas del saber S7/MLMV; Hay clases que yo considero que son más de exposición, más teóricas” S13/RS.*

Como se dijo, no se puede afirmar que la información recabada indique que los docentes aún transitan bajo los lineamientos de las pedagogías heteroestructurantes, pues se ha dejado conocer que provocan diferentes situaciones de participación, en donde el estudiante tiene posibilidades de interacción mediante la formulación de preguntas y aportes. Tal vez, en este punto si podría hablarse de un periodo de transición entre la heteroestructuración del aprendizaje y la autoestructuración del mismo.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.3.2.7 Condiciones de desarrollo. En el proceso de interacción en el aula, fue posible identificar algunas de las condiciones que los docentes tienen en cuenta en el desarrollo de sus clases. Un primer grupo de ellas hace referencia a las condiciones personales, en donde se destaca la disciplina la cual se asimila a la propuesta de Flores (2008), al hablar de exigencia académica, aspecto que no debe confundirse con el rigor extremo o la ausencia de flexibilidad, se trata de posibilitar un ambiente de intercambio pedagógico en el marco del respeto y la organización con un propósito.

Los testimonios que plantean la disciplina como condición básica para el desarrollo de las clases son estos: *“La disciplina y el silencio son aliados del aprendizaje. S1/APZ; Creo que debe ser una relación combinando diferentes metodologías de exigencia, de diálogo, integración S5/GELL; se presenta las reglas de juego, en cuanto a compromisos del docente, de los estudiantes, en cuanto a horarios, entrega oportuna de trabajos, diálogo permanente S9/NABB; Disciplina en el cumplimiento de compromisos y flexibilidad cuando se justifiquen con claridad los incumplimientos de tareas. S12/PE.*

Siendo una condición personal, para el desarrollo de las clases, los profesores ven necesario que haya un ambiente favorable para la comunicación y el intercambio de saberes, esto significa que los participantes estén en la capacidad de escuchar al otro, mientras hace uso de la palabra, respeto por sus ideas, cordialidad, solidaridad y cooperación. Al tiempo que exista una atmósfera adecuada, ven conveniente que se intercale la exigencia, responsabilidad y compromiso para el cumplimiento de las actividades y tareas, a fin de hacer del espacio de clase un momento productivo.

Como lo concreta Flores (2008):

La exigencia académica refleja el rigor e intensidad con que se desarrollan las actividades académicas, y es el resultado de la combinación particular de diversos factores, entre los que se encuentran el profesor (habilidades docentes, preparación, entusiasmo), alumnos (vocación, motivación, condiciones), políticas institucionales, ambiente de aprendizaje, diseño de programas, y evaluación del aprendizaje. (p. 2).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Vale resaltar que en el marco de la disciplina y el ambiente de confianza, se presentó un testimonio que marca la necesidad de mantener cierta distancia en la relación entre docente y estudiantes “No planteo como objetivo de la relación educativa la amistad, aunque sí he construido grandes amistades, fruto del trabajo docente (tanto con docentes, como con estudiantes)” S16/RMC. La situación descrita es un claro indicador del tipo de relación que existe entre las dos partes del proceso educativo, en donde el foco principal es el aprendizaje, siendo las relaciones el medio a través del que se consigue, pero esto no excluye la cordialidad y respeto entre las partes.

Aquí también juega papel importante la motivación que se debe propiciar en dicho escenario de comunicación entre docente y estudiante y para los docentes esta condición debe aprovecharse durante el tiempo de la clase: “Alta motivación para el trabajo en equipo, desarrollo de competencias investigativas, de comunicación y las básicas: argumentativas, propositivas, comunicativas, el desarrollo de liderazgo social y de conocimiento primordial por la responsabilidad con el ejercicio ético profesional” S6/LMPB.

Mediante la motivación se mantiene alto el ritmo de trabajo en la clase, no solo en función de captar lo que el maestro dice, sino para que la disponibilidad de escucha e intercambio se irradie hacia los compañeros, en ambiente de camaradería e integración. Como se ha señalado previamente, es tarea del maestro mantener alto el nivel de motivación de los estudiantes, utilizando diversas herramientas para que el estudiante se conecte con sus propios intereses y expectativas a futuro. Así se trabaja por ejemplo con materiales adecuados que además de llamativos a los sentidos, abarcan un contenido capaz de provocar la atención de los estudiantes y permitirles su organización: “Preparo unas diapositivas llamativas y cálidas para los estudiantes, en donde se presenta en primer lugar la materia, a que área de conocimiento pertenece, los objetivos, finalidades, y el cronograma general de las temáticas con las respectivas estrategias” S9/NABB.

Como se señaló en los procesos de motivación, tienen mucho que ver y aportar los compañeros de clase, porque en la conjugación de características personales se enriquece la posibilidad del aprendizaje, sumado a ello se van compartiendo avances en el proceso de adquisición del conocimiento, mediante el diálogo y el intercambio de experiencias que les resultan ventajosas a quienes llevan la delantera en el curso, también se hace posible el

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
ejercicio reflexivo y crítico frente a los procesos que se promueven en el aula. Según Correa (2006), citando a Khun (2001).

Es innegable que es particularmente ventajoso que cada compañero contribuya con competencias que no están en el repertorio del otro y que pueden hacer las veces de un mecanismo de andamiaje, dado que la competencia del compañero menos capaz es activada por la guía que provee el compañero más capacitado. (p. 146).

Por lo tanto a las condiciones de naturaleza personal, hay que agregar la orientación hacia el fomento de la investigación, la comunicación, el liderazgo y en general las capacidades que se exigen desde los perfiles de egreso con los que se comprometen las instituciones de educación superior. Llegados a este punto, también se percibe la importancia de la evaluación como una condición que se presenta durante el desarrollo de la clase. *“Mediada por la comunicación dialógica, participativa. Cada uno de esos momentos tiene que ser evaluado está el momento pedagógico y luego viene el otro momento, yo no divido en más momentos” S2/BC.*

Y es que la evaluación que se realice dentro de la clase, se convierte en insumo importante para la reflexión de la práctica pedagógica, por cuanto le permite comprender los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestros y alumnos, tomando como principal punto de referencia los resultados alcanzados.

Al respecto, Zabala (2002) señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente. (García, 2008, p. 4).

Esto indica que además de los resultados de los estudiantes, el docente debe evaluar sus propias habilidades para el manejo de las situaciones en el aula, por ejemplo la capacidad

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL para tomar decisiones, hacer frente a las complicaciones y situaciones imprevistas, y en general un balance de sus principales fortalezas y debilidades.

A continuación una muestra de los aspectos en los que los maestros toman decisiones como producto de la condición que se está señalando: *“A través de la interacción se materializa lo planeado pero también se toman decisiones de acuerdo con las condiciones cognitivas, con las condiciones didácticas, pedagógicas, de acuerdo a las realidades y las características que el escenario ofrece” S3/ CMR.*

4.3.2.8 Valores que se promueven. Con base en lo que se ha dicho hasta aquí y los elementos que están por presentarse, se observa que el momento de la clase en la integralidad de los procesos que involucra, posibilita el desarrollo de valores personales y académicos que se suman a la formación del futuro profesional.

De acuerdo con Parra (2003):

En todo tiempo y lugar, la escuela ha contribuido, de forma decisiva, al proceso de socialización de las jóvenes generaciones en los valores comunes, compartidos por el grupo social, con el fin de garantizar el orden en la vida social y su continuidad. (p. 70).

Las interacciones del docente de Trabajo Social con sus estudiantes, permiten el fomento de valores tanto personales como académicos. Mediante la interacción personal se debe fomentar el respeto, la cordialidad, la creatividad, la empatía y la formación como ciudadanos. Y entre los valores académicos se revelan: la solemnidad, exigencia y autonomía.

La educación en valores es una situación estratégica que se puede promover en el contexto de interacción pedagógica, pues la educación es una actividad cultural que no solo se orienta a la transmisión de conocimientos.

Según los resultados de la investigación, los valores que se promueven en el plano de las relaciones personales son: *“Respeto y valoración por la opinión de los estudiantes. Invitar a los estudiantes a vivir un clima de respeto, solemnidad y creatividad en el aula. S1/APZ; Un*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
mediador importante de la interacción pedagógica es el respeto S5/GELL; Procuero que sea una relación cordial y respetuosa, es decir, que a pesar de que haya confianza no se traspasen los límites de regiones que deben mantenerse al margen, por ejemplo, la vida privada, o que no se sobrepasen los límites entre las obligaciones académico administrativas (calificaciones por ejemplo) y la amistad con los jóvenes S7/MLMV; La interacción con los estudiantes es de respeto en doble sentido, del docente hacia los estudiantes y de éstos hacia el docente” S12/PE.

Para proceder con la construcción de sentido respecto a la inclusión de los valores en el contexto de interacción de la clase, es importante retomar algunos de los marcos de fundamentación que los propios docentes toman, por ejemplo las teorías crítico sociales, en donde la preocupación formativa no solo está centrada en los contenidos, por tanto confieren trascendencia a los valores, lo cual ocurre por su orientación a los procesos de emancipación y liberación del ser humano, mismos que se movilizan mediante la participación, la reflexión crítica y el establecimiento de consensos con los demás actores del proceso educativo.

De la mano de la promoción de los valores, los docentes destacan la necesidad de conservar la claridad en las relaciones de estatus que se tejen en la interacción, estableciendo la conveniencia de delimitar los espacios en los cuales la relación se conserva y otros en los que docente y estudiante, asumen otros roles sociales, en espacios diferentes al de la interacción pedagógica, y sobre ellos se propone el establecimiento de distancias respetuosas.

En este sentido es en donde se promueve que en las interacciones docente estudiante deben orientarse por el valor del respeto a los otros, su comunicación, participación, condiciones y situaciones que se estén atravesando. El valor del respeto debe considerarse inseparable del ser personas y por tanto es punto de referencia obligado para el establecimiento de relaciones interpersonales.

Los valores que se enseñan en los contextos universitarios aparecen formulados en los proyectos educativos de las instituciones, son apropiados por los integrantes de la comunidad educativa, según su comprensión particular, pero se concretan y materializan en la interacción educativa que emprende cada profesor en el aula.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Ahora se pasa a ver los valores que se promueven en el plano académico, en donde a la ya citada disciplina se agregan la solemnidad, la exigencia y la autonomía. *“Una relación respetuosa con los saberes previos, éticos y cotidianos, cercanos y motivantes para un aprendizaje cooperativo S6/LMPB; Los estudiantes con sentido crítico van analizando en este caso la educación, la formación y frente a eso se manifiestan y expresan la relación con trabajo social S8/MTRS; se busca dentro de esta interacción la empatía y la autonomía S15/SRBMQ; Basada en el respeto, en el rigor, la exigencia, el desafío S16/RMC; muy exigente, me considero una persona muy firme no agresiva pero si firme” S18/MEA.*

La forma de relacionarse en el ámbito universitario es importante por el tipo de valores que se practican y se promueven, por ello los docentes que comprenden su trascendencia, además de los conocimientos aspiran convertirse en guías, orientadores y transmisores de valores, reconociendo que su influencia en los estudiantes es innegable, pues ellos los ven como modelos a seguir. El pensamiento de Parra (2003) le permite explicar que:

Los alumnos aprenden de forma indirecta muchas cosas a partir de la valoración o reprobación de la conducta de sus compañeros; los alumnos conviven con las mismas personas durante un dilatado periodo de tiempo lo que determina una mayor frecuencia de la exposición del modelo y consiguientemente mayores posibilidades de ser imitado; en relación con el maestro la coherencia entre su decir y su hacer le conceden más fuerza ante el alumno, que actúa como observador; la propia organización interna del aula favorece los procesos de imitación en el medio escolar, al darse en un contexto en los que hay numerosos modelos que hacen lo mismo. (p. 80).

Como se aprecia, en la planeación de las clases se contemplan muchos elementos que puestos en interacción permiten el logro del aprendizaje, pero en ella y a pesar de la previsión, suele desconocerse la importancia que tiene la influencia del papel y desempeño del maestro en el aula y en la vida universitaria, la convivencia por largas fracciones de tiempo, la admiración que despierta la trayectoria y experiencia que han construido los maestros, hace que los estudiantes irremediamente se fijen en el proceder del maestro, buscando aproximarse a los mismos sea por identificación o por oposición.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

De ahí que aunque no sea un contenido pensado desde la planeación, la formación en valores es un aspecto que en la interacción sale a flote y por ello debe convertirse en objeto de reflexión posterior a la clase, para no dejar pasar desapercibidas las situaciones que se presentan y agregarles sentido en el contexto del próximo encuentro.

4.3.3 Interacciones pedagógicas que han sido reconocidas por los estudiantes. Al llegar al momento de reflexionar sobre el reconocimiento que les ha traído la interacción pedagógica en el aula, los docentes incluyeron respuestas relacionadas con su dominio académico, pero también con la forma en que manejan las relaciones interpersonales, el abordaje de las estrategias pedagógicas, las articulaciones que establecen con el contexto, el acompañamiento de las prácticas y la producción académica lograda.

4.3.3.1 Domino o solvencia académica. Tener dominio académico para los profesores de Trabajo Social es tener la habilidad para desenvolverse apropiadamente tanto en la interacción con los estudiantes en el aula, como en la presencia institucional que implica el cargo, al estar insertos en sistemas educativos que determinan sus funciones y quehacer. La solvencia académica en la interacción, requiere que estén permanentemente actualizados en sus conocimientos disciplinares, pero también en el terreno pedagógico para poder dinamizar los saberes, también estiman conveniente que se esté propiciando la articulación constante entre teoría y práctica.

“Solvencia académica. Actualización de la información. Encontrar alternativas a los procesos administrativos y académicos. S1/APZ; En la interacción, son valiosos los factores académicos, que se reflejan en una juiciosa planeación y desarrollo de la temática S9/NABB.

A las consideraciones de los profesores Careaga (2007) agrega una lista de características que llevan a identificar la calidad de la docencia, entre ellas, claro está aparece el dominio académico, entendido como el conocimiento disciplinar exhaustivo, pero además está el equilibrio de este saber con el saber pedagógico, pues no basta con saber los contenidos, hay que dominar la forma de llevarlo hacia otros, de convocarlos y despertar el interés por el aprendizaje.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Hay ciertas características comunes que siempre están presentes a la hora de definir qué significa ser un buen profesor(...) Para un ser un buen docente se destaca: Saber su materia, preparar bien las clases, explicar con claridad y orden (...), ser capaz de realizar un trabajo en equipo, poseer clara sensibilización por su entorno social y cultural, ser capaz de ponerse en el lugar del alumno, resultar asequible a los estudiantes, ser algo histriónico, hacer participar a los estudiantes, llegar a clase puntualmente, ser respetuoso y presentarse en forma correcta. (Careaga, 2007, p. 4 – 5).

Resulta muy interesante como a los dos campos de dominio (disciplinar y pedagógico) Careaga agrega ciertas capacidades para el manejo adecuado de las relaciones interpersonales, tales como la cooperación, sensibilidad social, empatía, puntualidad, respeto y buena presentación. Esto otorga a la docencia una dimensión bastante integral que supera el conocer por conocer.

Esto significa que en materia de dominio académico, no solo es necesario saber y preparar las clases para impartirlas o interactuar con claridad, además debe darse lugar especial a la interacción con sus compañeros para nutrir permanentemente sus saberes, buscar espacios de actualización, investigar sobre su quehacer.

Finalmente en materia de dominio académico, se considera fundamental la humildad, pues no existe docente que sepa todo, siempre se está en proceso de aprendizaje y por ello la apertura a los nuevos conocimientos debe acompañar la formación y actualización de los profesores.

En términos de dominio académico, los docentes también agregan “*La pasión en la dinamización de saberes, de la mano de procesos de experimentación, contextualización y articulación permanente del conocimiento con la realidad, logrando que los/as estudiantes se encuentren motivados por el reconocimiento de la posibilidad de aplicación del conocimiento, lo que permite dar paso a la generación de competencias*” S3/CMR. Esto deja observar como las prácticas pedagógicas de calidad, que logran el reconocimiento de los estudiantes, además de una adecuada selección de contenidos, definen las metodologías más apropiadas para dinamizar el aprendizaje, pensando en los logros de los estudiantes.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Entonces como se observó a partir de los valores que promueven, no basta con estar disciplinar y pedagógicamente bien informados, sino que además deben desplegarse todos los principios y valores que permitan la integralidad formativa y por ello se suma a la lista la necesidad de mantener la motivación de los jóvenes para la posterior aplicación de lo aprendido en sus contextos de interacción como personas y como profesionales.

En cuanto al dominio académico y más allá del ambiente de aulas, el docente debe contar con el conocimiento administrativo que le permita estar en sintonía con las disposiciones legales, administrativas e institucionales, o lo que es puntualizado por Castillo (2010) el primer requerimiento intelectual de un profesional es el nivel en el que desarrolla su actividad. Pero “no solamente se refiere a la mera acumulación de estudios, sino acerca de las bases de ese contenido, su estructura, su significación y su dimensión social e histórica” (p. 903).

4.3.3.2 Relaciones interpersonales. El adecuado manejo de las relaciones interpersonales es otra de las interacciones consideradas como reconocidas por parte de los docentes de trabajo social, ellas deben orientarse hacia el desarrollo personal del docente y de sus estudiantes, la permanente motivación por el aprendizaje, el liderazgo, la buena comunicación y la capacidad para trabajar en equipo, entre otras.

Por lo anterior las interacciones reconocidas se centran en unas características particulares del contacto que el docente establece con sus estudiantes, ante ello se propone la horizontalidad, la incorporación de factores socioafectivos, el desarrollo del sentido crítico, fundamental para la profesión y por último un trato humano solidario, respetuoso y comprensivo.

Son las narrativas de los propios docentes, las que permiten reflexionar lo que ellos consideran, es más reconocido en la interacción pedagógica “*Trato humano, respetuoso para cada uno de los estudiantes. Comprensión y escucha a sus realidades personales y familiares. Serenidad y humildad S1/APZ; La horizontalidad es muy valorada S3/CMR; Factores socio-afectivos también son relevantes en la relación académica de los dos actores*” S9/NABB.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Logrados los ambientes de democratización de las relaciones en el aula de clases, se entiende como tanto en los docentes como los estudiantes ha cambiado la imagen de la verticalidad en la que el manejo del poder y la palabra le pertenecía solo al maestro, ahora por el contrario las dos partes se sienten reconocidas como personas, cada uno con una historia personal, social, académica y familiar que valorar y tener en cuenta, por eso se involucran además de los contenidos, las cargas afectivas que otorgan relevancia a la labor formativa. La suma de estos factores constituye la atmósfera de interacción que es percibida por los estudiantes, mediante sus opiniones, valores y actitudes, como factor determinante de su aprendizaje.

La percepción de la calidad de las interacciones tiene un alto componente de subjetividad, por tanto será diferente de un sujeto a otro, porque cada uno hablará de acuerdo con su experiencia, por ello también lo que para unos sujetos tiene importancia, para otros no resulta tan fundamental. En estos testimonios, por ejemplo, son otras las características de las relaciones que los docentes refieren *“Pues yo creo que puede ser la tranquilidad y la apertura a diferentes concepciones de conocimiento S5/GELL; En el anterior semestre los estudiantes manifestaron tanto verbal como en un ejercicio de reflejo grupal, la exigencia de su docente pero con afecto, destacaron la participación, la motivación, el diálogo, el respeto, el buen ejemplo, el acompañamiento que se le hace al estudiante, ya sea individual o grupal, así como también el manejo de la ansiedad para aprender, el conocimiento previo, las conductas que asume en cada espacio académico, lo que le gusta, sus dudas, sobre todo, los cambios que trae la etapa de transición entre el colegio y la universidad” S9/NABB.*

A decir de Segura (2005) *“En estos nuevos tiempos, se considera que para ser un buen profesional se requiere tener unas cualidades mínimas como persona, sobre todo cuando se refiere a una profesión tan importante como lo es ser docente”* (p. 172). En este caso se destacan cualidades del maestro para sortear las situaciones que se presentan en el aula, la tranquilidad, el trato amable, la serenidad, humildad, pasión, así como la apertura al conocimiento y el manejo de habilidades histriónicas son algunas de estas actitudes destacadas en el desempeño docente. Cabe afirmar que estas cualidades, no riñen con la necesidad de ser exigente, conservando buenas relaciones con los estudiantes, lo que los docentes llaman exigencia con afecto, lo que se logra a través del buen ejemplo y el respeto.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Es de este modo como recordamos que el ejercicio de la docencia, va más allá de los dominios técnicos y metodológicos del cómo enseñar, el propósito fundamental es la formación de las personas, lo que significa que las cualidades personales deben ser igualmente fuertes en los maestros. Según lo muestran los docentes: *“La experiencia tiene varias significaciones, de una parte el respeto por el aprendizaje personal y de relaciones de solidaridad, respeto por el otro y los otros” S6/LMPB; Actitud seria y empática de la docente que da lugar a conocer al estudiante en aspectos de su personalidad, habilidades, limitaciones, dificultades o características familiares y apertura a que ellos también puedan conocer asuntos de la vida personal y familiar de la docente” S12/PE.*

Para que el docente pueda desarrollar unas relaciones personales adecuadas con sus estudiantes, compañeros y demás personas involucradas en el contexto educativo, es básico que su autoestima sea alta, de tal manera que propicie mediante su labor la participación y el intercambio no solo de conocimientos, sino también de vivencias, sentimientos, y confianza.

De idéntica manera deben reconocerse como principios fundantes de la interacción pedagógica, todos aquellos que se centren en la condición humana y en el respeto por la integralidad de las personas involucradas en las prácticas pedagógicas.

Tal como ocurre con los estudiantes y su formación profesional, en el desarrollo laboral de los docentes también entra en juego las dimensiones del saber, hacer y ser. En este punto de la investigación se confiere importancia al ser reflejado en las características personales que favorecen el desempeño de su trabajo, las relaciones interpersonales y el aprendizaje de los estudiantes. Estas condiciones constituyen para los estudiantes una importante fuente de apoyo y motivación y por consiguiente tienen que ver con su rendimiento académico. Esto se ve reflejado en un testimonio particular que en lugar de centrarse en todo el conocimiento que la profesora aporta, le ha llevado a ponderar las habilidades que tiene para transmitirlo *“Parece ser que las habilidades histriónicas que tengo facilitan a los muchachos la comprensión y recordación de cosas, eso lo mencionan con frecuencia” S7/MLMV.*

Y **Segura (2005)** reafirma la importancia del ser auténtico pensando sobre todo en los procesos que los estudiantes desarrollan en función de su aprendizaje.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

El maestro debe mostrarse como una persona auténtica, directa, considerada, apreciativa, tolerante, y confiada, ser respetuoso del estudiante, de toda su persona, sus opiniones, sentimientos, hábil para liberar la motivación natural intrínseca del educando; empático, percibiendo desde adentro las reacciones del estudiante. (p. 185).

También en los testimonios de los docentes se encuentra la necesidad de acercarse a las necesidades de los estudiantes, según las demandas que su proceso de aprendizaje haga, por ejemplo hay ocasiones en que el tiempo de la clase no es suficiente para lograr los objetivos previstos, y aparte de las estrategias que se manejaron con el grupo en pleno, se ve preciso complementar la atención con asesorías u otros tipos de atención más cercanos y personalizados “*Mi disposición para asesorías en espacios diferentes a los del aula, sobre los temas de interés de los jóvenes S17/UF; La creación de ambientes adecuados para los procesos de interacción y relacionamiento entre el equipo de trabajo estudiantes, profesor. El fortalecimiento de proceso de autoconocimiento y fortalecimiento de acciones que fortalecen el reconocimiento de si y la recuperación de la fe en sí mismo en muchas situaciones*” S19/BCH.

4.3.3.3 Manejo de estrategias. En cuanto al reconocimiento de interacciones, también optaron por identificar las estrategias que ellos consideran más exitosas en su propio quehacer. Con base en lo anterior, surgieron la lectura y escritura, las encaminadas al trabajo en grupo y las metodologías activas.

En el primer grupo, es decir las estrategias de lectura y escritura, se mostraron experiencias como el manejo del periódico, la escritura de ensayos analíticos y las consultas bibliográficas. Las vivencias significativas al respecto indican que se utiliza “*Consultas bibliográficas, talleres, pequeños grupos de discusión, lluvias de ideas, salidas de campo, trabajos por comisión, dibujos, canciones, ensayos analíticos S2/BC; Independientemente de la materia que esté trabajando, yo llego con el periódico y en la primera parte de la clase, les digo vamos a revisar qué dice hoy el periódico y abro en cualquier parte, entonces vemos una editorial o de pronto una noticia o yo les digo miren la primera página que tiene la noticia del día con carácter analítico como lo presenta un periódico como el Espectador entonces comentamos un poco*” S8/MTRS.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Para lograr comprender el sentido que se otorga la práctica de la lectura y escritura como estrategias que apoyan en desarrollo de las interacciones pedagógicas, fue interesante resaltar las ideas de López (2012), pues además de su valor, se concentran en la pasión que estas prácticas deben despertar en el docente, pues su ejemplo en la motivación y placer por la lectura son detonantes de la motivación del estudiante por la misma práctica.

Una de las tareas más importantes de la persona educadora ha de ser la de guiar, orientar, sugerir y despertar el interés por la lectura en las personas. Sin embargo, aclara que para lograr incentivar a leer el educador o educadora deben mostrar el placer y la satisfacción que les genera la lectura. (López, 2012, p. 6).

Entre las estrategias que los propios docentes reconocen como significativas, está la incorporación del periódico, dada su evidente conexión con la realidad social y consiguientemente convirtiéndose en el punto de partida para la reflexión y el fomento del espíritu crítico, así como la toma de conciencia de su participación como integrantes activos de la sociedad. Sobre la experiencia del manejo del periódico, también vale decir que es un componente didáctico de compleja utilidad, porque además de presentar la actualidad diaria, tiene secciones que llaman la atención de los jóvenes desde los múltiples intereses que presentan y pueden emplearla al tiempo diferentes profesores, propiciando lecturas interdisciplinarias de las noticias.

Respecto a la lectoescritura, al docente le corresponde además de desarrollar el hábito por la lectura y la escritura, enseñarles a utilizarlas como medio para saber más y lograr interacciones significativas, es decir que a los docentes se les reconoce sus aportes en la formación de buenos lectores, en una sociedad que cada vez deja de lado la importancia de la lectura. Los docentes universitarios deben impulsar la producción escrita de calidad, a través de diversos géneros, entre los que se destaca el ensayo, escrito corto de gran importancia por cuanto sirve para enrutar a los estudiantes. Recordemos dice Andrade (2009) “que el ensayo es el género académico por excelencia, de ahí que sea el más cultivado a la hora de producir textos en la universidad” (p. 326).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

La escritura lleva a la necesidad de la consulta de medios escritos, sean ellos en medio físico o medios virtuales, esto les permite profundizar en la temática, analizar los contenidos, descubrir estilos, cualificar la producción, entre otros aspectos.

Para el trabajo grupal se emplean talleres, grupos de discusión, trabajos por comisión y lluvia de ideas, mientras entre las estrategias activas se destacan los juegos, dinámicas, salidas de campo y la pedagogía de la pregunta. *“La generación de la pedagogía de la pregunta S3/CMR; Años después recuerdan aún de manera especial los momentos en que se estudió jugando S10/OG; Los estudiantes valoran positivamente la metodología que empleo” S17/UF.*

Con el uso de estrategias diversificadas se busca facilitar los procesos académicos de los estudiantes, manteniéndole motivado y satisfecho durante su tránsito por la universidad, adicionalmente, modifican de manera sustancial la práctica del dictado de clase, llevando a los docentes a ser más reflexivos sobre las formas en que aprenden los jóvenes, convirtiendo las estrategias en procedimientos intencionales y deliberados y no en simples rutinas mecánicas.

En particular estrategias como los talleres implican el desarrollo de actividades diferenciadas, en donde se retoman los conocimientos previos de los estudiantes, se organizan procesos, se trabaja en equipo, se distribuyen funciones, se motiva la toma de decisiones, por consiguiente la disposición para el aprendizaje es más activa y mantiene a los estudiantes a la expectativa del logro de sus propósitos.

Las salidas de campo, tienen valor de experiencia y socialización, porque permiten el acercamiento de los estudiantes a las vivencias y situaciones sociales importantes para su formación profesional, abriendo campo al intercambio de ideas, haciendo que todos pregunten, participen y se aproximen a los desarrollos de la formación como persona y profesional, también agudizan la práctica de la observación y el consecuente registro de la experiencia.

Por su parte la lúdica abre espacios de participación en libertad, facilita el conocimiento e integración de los estudiantes, genera en los grupos ambientes de confianza y expresión

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
afectiva, facilitan la comunicación, el manejo de reglas y como si fuera poco, saca a los estudiantes y docente de la rutina normal del ambiente de estudio, aprovechando otros espacios institucionales. Por ello su efecto de continuidad en la memoria de los estudiantes.

Uno de los espacios formativos que más expectativas provoca en los estudiantes y docentes de trabajo social, es justamente el de la práctica, ello obedece a la ponderación profesional de la interacción con los sujetos sociales que constituyen la razón de ser de la profesión. Así se puede afirmar que este espacio formativo es uno de los que goza de mayor cuidado y reconocimiento, por ser la instancia donde se pone a prueba el conocimiento adquirido, pero no solo al final de la formación, sino en cada espacio académico que haga posible la articulación de la teoría con la práctica.

Ya desde sus procesos formativos, los estudiantes valoran y solicitan la oportunidad de acercarse a los contextos sociales y los docentes lo consideran uno de los escenarios más significativos *“Las basadas en los contextos reales, por ejemplo la reflexión frente a la participación en la formulación de políticas públicas, después de participar en estos procesos dentro del municipio S4/CAC; El ejercicio profesional de tantos años que otorga a la enseñanza un saber producto del trabajo con diferentes problemáticas sociales y en diversas áreas de intervención administrativa, familiar, comunitaria, investigativa, educación preventiva, trabajo en redes, entre otros” S12/PE.*

El currículo de formación de Trabajadores Sociales como proyecto pedagógico que vincula los programas con la realidad social, por eso en cada programa es especialmente cuidada y reconocida, destacándose por ser más que una estrategia en donde la centralidad está puesta en el estudiante, mientras el docente permanece en relación comunicativa con él a través de la supervisión o asesoría. Como puntualiza Pérez (1989) “Se produce de esta forma una incorporación progresiva del alumno al conocimiento de la realidad social” (p. 144).

El valor que adquiere la práctica para el aprendizaje profesional, es que permite poner en juego los saberes y la integración de contenidos vistos necesarios para ejercer el Trabajo Social en contextos de trabajo reales, pero para que en realidad cobre sentido requiere del acompañamiento docente. *“Yo considero que haciendo investigación, cómo ellos aprenden ya el ejercicio de la práctica, realizando práctica” S13/RS.*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Así mismo agrega Domínguez (2006):

Probando a enfrentarse con las tareas reales, el estudiante aprende material nuevo, reglas y principios tan minuciosos que no siempre pueden ser codificados y transmitidos objetivamente a través de la enseñanza, lo mismo que verdades e intuiciones tan generales impregnadas de sentido empírico que han de ser vividas para poder ser captadas en profundidad. Todo ello hace que la práctica sea un proceso de aprendizaje original, con una identidad propia, un proceso complementario e integrador respecto al aprendizaje teórico. (p. 4).

4.3.3.4 Articulación con el contexto. Los docentes reconocen la importancia del contexto, por su carácter social y por permitir la posibilidad de adquirir un conocimiento válido al favorecer una relación directa con los fenómenos sociales. Así el aprendizaje de los estudiantes no solo depende de sus capacidades cognitivas, sino también del contexto social de las interacciones en que viven.

“Algo que me caracteriza es que trabajo mucho el contexto, independientemente de la materia que esté trabajando. La idea es que el conocimiento sea socialmente pertinente y que puedan establecer una relación clara con lo que se está dando en ese momento en el mundo. Insisto mucho en que establezcan la relación del tema que estamos trabajando con la realidad social, eso lo hago en todo proceso de formación” S8/MTRS.

También en la formación de los Trabajadores Sociales, desde los primeros semestres, es necesaria la articulación de la teoría con la práctica y ello se logra mediante el manejo de herramientas que despierten el interés de los jóvenes por la lectura de su realidad para que las respuestas que puedan ofrecer sean pertinentes a la misma. En palabras de Correa (2006).

Los contextos son construcciones socio- históricas y como tales contienen los valores, creencias, temores, expectativas y metas aceptables para cada época, participan en ellos individuos vinculados por diferentes tipos de relaciones y que comparten algunos principios, con posiciones que varían de acuerdo con las condiciones de la situación. (p.134).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Con base en lo anterior, los docentes consideran que la articulación con el contexto permite la adquisición de un conocimiento socialmente pertinente, además hace posible que se relacionen las temáticas de clase con la realidad, se mejoren los procesos lectoescritores y finalmente facilitan espacios de diálogo respecto a la investigación y la práctica en Trabajo Social.

Para lograr lo antedicho, se buscan diversos medios, la lectura es uno de ellos, pero además está la opción de salir del aula de clase, no solo para entrar en contacto con los sujetos sociales, sino para lograr la sensibilización sobre el entorno, el medio ambiente y la sociedad. *“consultado en la biblioteca a donde los llevo y luego salimos y bajo un árbol intercambiamos ideas. Pero esto no puede llevar a desconocer que sólo en el aula es donde están mucho más atentos y en mejores condiciones para el acto educativo S10/OG; El desarrollo de procesos lecto – escritores que son aplicados a la vida misma del estudiante, que parten de la experiencia y el conocimiento de hechos que les permiten estimular, proyectar y practicar las diversas facetas de su cotidianidad” S11/PARL.*

La articulación con el contexto es un reto que deben asumir todas las profesiones del campo social, por cuanto la intervención social es su norte epistemológico, teórico-conceptual, metodológico y ético-político. Si el espacio natural de actuación está en la sociedad, es ella el contexto con el que se debe articular la formación. La relación formación – práctica permite a la profesión generar nuevos conocimientos sobre las especificidades sociales en las que se interviene, así como una reflexión creativa sobre el desempeño del estudiante o del futuro profesional.

La propuesta de Estrada (2009) para la articulación con el contexto social lleva implícita la identificación de las necesidades sociales, y por ello la investigación se convierte en una de las herramientas por excelencia de la interacción con el contexto. Más adelante tiene que ver con la fundamentación, en donde se retoma la lectura crítica, esta vez encaminada a la comprensión de la dinámica de dichas necesidades sociales, así como a las vías posibles de solución y por último el despliegue de la creatividad y capacidad propositiva que otorgue a la investigación la capacidad de conocer para actuar.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

En esa perspectiva la construcción de una propuesta o estrategia de intervención profesional, debe tener como referentes las siguientes dimensiones: identificación de problemas sociales y situaciones problemáticas complejas, lectura de los contextos particulares micro-estructurales y macro-estructurales, comprender y explicar los procesos sociales que se encuentran en curso y los sujetos sociales implicados con sus significaciones, representaciones sociales y sus imaginarios simbólicos. (Estrada, 2009, p. 3).

También los docentes en sus testimonios dejaron conocer la aplicación de lo dicho por Estrada, resaltando además de las ventajas docentes, el nivel de satisfacción que con ello se genera en los estudiantes: *“Para los casos en que oriento prácticas y trabajo de grado, la interacción es totalmente diferente: consiste en una conversación semanal en torno al proyecto, contexto y procesos de práctica, o la investigación en curso. S16/RMC; Partir de la realidad social y la casuística lo cual hace que el estudiante se siente cercano al conocimiento” S19/BCH.*

4.3.3.5 Producción académica. Para comenzar, se recuerda a través de Careaga (2007) que, especialmente en Trabajo Social “La actividad docente requiere ciertos requisitos básicos para apuntar a la construcción de la profesión: a) la sistematización de acciones, b) la producción de documentos c) la investigación y d) el registro de prácticas” (p. 5). Y esta condición es altamente reconocida por los participantes en el estudio, quienes además de la trayectoria en la docencia, se han caracterizado por sus aportes escritos en diferentes medios de difusión académica.

Un asunto que sin duda, lleva al reconocimiento de las prácticas pedagógicas tiene que ver con la productividad académica, por lo tanto los docentes expresan que en su trayectoria académica han elaborado ponencias, aportes profesionales, apoyaron la construcción de líneas de investigación, han realizado investigaciones y publicaciones en libros y revistas.

La productividad académica es una tendencia que cobra mayor fuerza en muchos países, en donde se define como una estrategia de la política estatal, orientada a estimular la profesión docente y sus recursos Sin embargo debe reconocerse que más allá de las políticas de estímulos que establecen las universidades y el sistema educativo, el gusto por la escritura

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL y la producción de textos, viene asociado a ese gusto particular por la actividad docente que responde a la vocación por la docencia y la investigación.

Se retoma, para el caso el testimonio de una de las más consagradas autoras e investigadoras en el campo disciplinar *“Como creo en la escritura parto de escritos, promuevo escritos, y evalúo por escrito. En investigación es fundamental la interacción colectiva como línea de investigación (seminarios de línea: construcción disciplinar en Trabajo Social) en que se visualizan horizontes de trabajo, perspectivas epistemológicas, éticas, históricas, metodológicas, estéticas, políticas, para la construcción de conocimientos en la línea” S16/RMC.*

Y como se trata de valorar lo significativo de la experiencia, obsérvese como es el convertirse en modelo el camino que se elige, para ello se lleva al escenario del aula, las producciones escritas que se hayan realizado, en lo posible derivadas de la práctica investigativa, de tal manera que los propios estudiantes establezcan la ruta crítica que requiere el proceso de producción académica. Así pueden interactuar con el texto y con el autor, aprovechando las ventajas que tiene poderle preguntar, conocer el estilo literario y atreverse a parafrasear el texto, resumirlo, hacerle comentarios y por qué no, fijar puntos de vista divergentes.

La otra idea que se desarrolló en materia de productividad académica, fue la ligada a la práctica investigativa, misma que en muchas universidades parte de la experiencia de los semilleros de investigación, en donde se van detectando los jóvenes talentos en investigación, así como se van formando habilidades básicas para su ejercicio, aún a quien no carece del gusto por desarrollarla.

“Que se formen en un asunto concreto, que tengan experiencias concretas de investigación, que luego la práctica se desarrolle en esa misma área y luego pues van a sistematizar en esa misma área y en la medida de lo posible estos estudiantes cuando sean egresados sean jóvenes investigadores, como para realmente ir construyendo, tejiendo lentamente esas experiencias significativas de formación. Entonces esa articulación con los semilleros de investigación, esa articulación de la práctica con la investigación creo que si es lo más significativo” S14/MRCP.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

La experiencia de los semilleros de investigación en carreras como Trabajo Social y otras de las ciencias sociales, es un buen fundamento de los procesos de formación profesional, en donde los estudiantes son los primeros y directos responsables de su conocimiento, así como de la adquisición de la disciplina y compromiso que la investigación implica desde etapas tempranas de su formación.

Con la experiencia de los semilleros de investigación, la formación en el área no solo es teórica o metodológica como ocurría hace varios años atrás, ahora los docentes pueden participar en proyectos concretos liderados por sus docentes. La experiencia de la Universidad de Caldas es un ejemplo de esto y lo sintetiza Quintero (2008).

Los semilleros se constituyen en espacios universitarios orientados a la formación para la práctica investigativa en los cuales los estudiantes de pre y postgrado tienen la oportunidad de interactuar con equipos de investigadores experimentados mediante su participación en procesos de construcción de conocimientos. (p. 36).

4.3.3.6 Experiencias particulares. Para la identificación de interacciones significativas, se optó por permitir a los docentes, que mediante la reflexión sobre su propia práctica, identifiquen experiencias que consideraran dignas de destacar, en este sentido se encontró que los estudiantes valoran los aportes que los docentes hacen, existe una gran capacidad para improvisar, salirse del libreto, sin desviar los propósitos formativos del programa académico, promueven la lectura y escritura, incorporación a las interacciones de las redes sociales, motivan la acción reflexiva y fomentan actitudes.

En primera instancia se retoma un testimonio de una docente que valora su capacidad para improvisación, lo que no significa que no haya planeación, porque ella misma la define como la habilidad para salirse del libreto. Significa más bien una flexibilidad que le permite optar por caminos diferentes pero de manera intencionada, es decir buscando que los cambios hagan más pertinente la tarea formativa. *“Hay otras que para mi son exitosas y no son bien valoradas por los estudiantes, pero en lo que tiene que ver con lo mío, si tiene que ver con aquellas improvisaciones frente a lo que es la estructura de un programa, pero siempre orientada por unos objetivos de formación, creo que impacta mucho a los estudiantes esa*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
capacidad de salir del libreto y construir con pertinencia social” S8/MTRS. Posiblemente los cambios saquen de foco al estudiante, pero también se ve reflejado el dominio disciplinar y de la materia que tiene la profesora, porque no está pegada del libreto, aunque lo tiene interiorizado en su totalidad, tal vez precisamente por ello, sea capaz de circular libremente por sus estructuras.

La capacidad para improvisar es valorada, por la posibilidad que ofrece de cumplir las expectativas y propósitos señalados, pero sin caer en el rigor exagerado, pudiendo realizar cambios oportunos y fomentar la flexibilidad en el manejo de las experiencias, con ello se permite que emerjan situaciones nuevas o inesperadas que también resultan valiosas para el acto formativo. Delamont (1988) no llama a esta habilidad capacidad para improvisar, para él se trata más bien de la habilidad para manejar la incertidumbre.

Aunque nos esforzamos por prever nuestro trabajo en el aula, debemos asumir como docentes ese grado indefinible, cambiante y circunstancial de incertidumbre acentuado por la soledad y aislamiento que caracteriza nuestra actividad profesional, desvinculada en gran medida y la mayor parte del tiempo de la colaboración, apoyo y aportaciones de nuestros colegas. (p. 121).

En la misma docente que se acaba de referenciar, se encontró otra experiencia particular de interacción consistente en la lectura del periódico, relata así *“Tengo una mesita en el cuarto piso de trabajo social, salgo de la clase y traigo el periódico y me reconocen por eso y les siembro esa necesidad de buscar información sobre el contexto, porque me preocupa mucho que en general los siento un poco desconectados, como que privilegiando otro tipo de información o están en otro proceso y como que no se dieran cuenta o a veces me parece a mí que no les interesa mucho aquello que está sucediendo y se meten en los libros, en la teoría, en lo que dicen los autores y no analizan contexto o no establecen la relación porque puede ser que cuenten la noticia pero no establecen la conexión con su proceso de formación en trabajo social, creo que eso es algo de esa articulación de esos elementos de teoría, de contexto, de metodología, en fin” S8/MTRS.*

Indiscutiblemente, como argumenta Cassany (2001):

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

La prensa y el periódico en particular ha sido desde siempre un material muy útil para desarrollar la comprensión lectora entre los aprendices de cualquier idioma, sean éstos niños, jóvenes o adultos (alfabetizados o no), y sea el idioma lengua materna, L2 o lengua extranjera. Desde los ejercicios de recortar las letras de un titular para buscar combinaciones posibles de sílabas, o para formar palabras y títulos nuevos, hasta componer un periódico del centro escolar, con noticias elaboradas por cada curso, la prensa ofrece múltiples posibilidades didácticas. (p. 1).

Entonces, una experiencia relevante no solo por el fomento de la lectura crítica, sino también por las posibilidades que ofrece para articular la formación con la realidad del contexto, es la lectura del periódico, dado que también ofrece muchas posibilidades didácticas, entre ellas, la de mejorar el uso del lenguaje, adentrándose en sus propiedades y manejos culturales, es de fácil acceso, porque hoy en día también se lo encuentra disponible en medios virtuales, muestra la realidad social desde diversas ópticas que facilitan la toma de postura crítica frente a la misma.

Y es que aunque en educación se emplean múltiples recursos para la práctica de la lectura y la escritura, el periódico tiene unas condiciones especiales como la actualidad que trae al aula, porque generalmente como hace la profesora, se trae el periódico del día; ofrece la oportunidad de trabajar sobre noticias de contexto inmediato, entonces los estudiantes pueden ampliar información de otros medios; el estilo de escritura puede despertar ideas para la presentación de informes y cualifica el manejo de la ortografía, por enumerar algunas de ellas.

De otro lado, permaneciendo a la vanguardia de los avances tecnológicos, los docentes van incorporando las TIC como un fenómeno positivo que impacta el quehacer educativo, evitando con ello quedar relegados de los avances y el ilimitado acceso a la información con que llegan los estudiantes. Por lo dicho algunas experiencias permiten que los estudiantes utilicen las redes sociales para establecer contactos con autores de los textos que se retoman en las materias, haciendo posible el diálogo con ellos, de la misma manera en que entran en diálogo con los profesores en el aula.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Así se presentó esta experiencia: *“Como investigadora me sucedió que alguna vez le escribí a una profesora que trabaja el tema de los conjuntos residenciales que me gusta tanto a mí, le escribí con mucho esfuerzo en inglés y ella me contestó en español porque habla el español y me envió por correo electrónico los capítulos de su libro, porque yo no lo conseguía acá y me dice lo único que te pido es que me des crédito. Con un solo correo electrónico sucedió eso, entonces ellos hacen lo mismo, le voy a escribir a Carlos Montaña a ver que me contesta y a uno le contestó Bibiana Travi, y cuando Bibiana vino los sentí muy cercanos a ella porque es ver en el autor a un ser humano que se está expresando sobre algo, es como esa desacralización de la teoría y del conocimiento y acercarse a los procesos que desde lo humano estaban viviendo los autores y ver que ellos como estudiantes también podrían hacerlo sin dejar de vivir, sin dejar de ser para poder construir” S8/MTRS.*

Como en la experiencia que se relató, considera Meso (2010) que:

Los blogs, los wikis, las redes sociales y en general estos nuevos medios de información y comunicación emergentes tras la Web 2.0 generan un contexto idóneo para el desarrollo de competencias tales como el pensamiento crítico, la autonomía, la iniciativa, el trabajo colaborativo y/o la responsabilidad individual. (p. 4).

Y hay que aprovechar que hoy en día estos recursos están al alcance de la clase, pues a ella los estudiantes llegan con sus dispositivos electrónicos, por tanto el papel del maestro consiste en incorporarlos pero de manera organizada, dirigida para que aprendan a familiarizarse con sitios académicos y además descubran máximas posibilidades de aprovechamiento.

Para cerrar el capítulo y la presentación de experiencias concretas de interacción se dejó una en donde la profesora valora más que el contenido, los valores que logra transmitir con su ejemplo, con su entrega y compromiso con el ejercicio de la docencia: *“Yo creo que cada actitud mía le está transmitiendo una enseñanza a los estudiantes, así como ellos, yo también aprendo de sus actitudes. Yo no les exijo a los estudiantes una cosa que yo no haga, yo no les exijo puntualidad sino que soy puntual, no les exijo orden en las presentaciones si yo no soy organizada, referencias bibliográficas bien fundamentadas si yo no las uso en las clases, entonces yo hago todas esas prácticas. Creo que con cada cosa de esas que yo hago, lo hago*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

con respeto y creo que yo les transmito a ellos unos aprendizajes que creo que ellos pueden ganar para su desempeño profesional” S18/MEA.

Se deja en evidencia como para los docentes, su ejercicio tiene un significado y compromisos profundos, no solo como potenciador de conocimientos, sino como modelo de vida. Este compromiso significa la adopción de valores porque se reconoce la influencia e inspiración que se despierta en los jóvenes más que con las palabras con el ejemplo.

4.4 APORTES DE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS A LA PROFESIÓN, AL ÁMBITO ACADÉMICO Y A LA SOCIEDAD

Para comenzar a resaltar los aportes que los docentes de Trabajo Social, consideran han hecho a la profesión, al ámbito académico y a la sociedad, es preciso partir por retomar los soportes que desde el marco teórico, permiten comprender por qué se incluyó esta categoría para orientar el trabajo reflexivo de los profesores sobre sus propias prácticas.

En este sentido, se ve la necesidad de recordar, por ejemplo que al abordar el concepto de creencias, se incluyó en ellas, las creencias de autoeficacia, debido a su relación con la confianza en la capacidad para desarrollar las tareas específicas de la labor docente y no se incluye solamente lo que hace en el contexto del aula, sino el conjunto de acciones que son inherentes a su rol, más si se tiene en cuenta que en este caso se trabajó en el ámbito universitario.

Específicamente en los planteamientos de Gimeno Sacristán (2007) el concepto de creencias se vincula con el pensamiento pedagógico del profesor expresado en su comportamiento en todas las fases de la enseñanza y por lo tanto se refieren a las ideas implícitas sobre el mundo, los hombres, la enseñanza, el aprendizaje y la sociedad. Por ello se decidió proponer una pregunta mediante la cual, los profesores pudieran reflexionar respecto a sus contribuciones desde las prácticas pedagógicas a fin de comprender la manera en que perciben su papel en el mundo y en el contexto social.

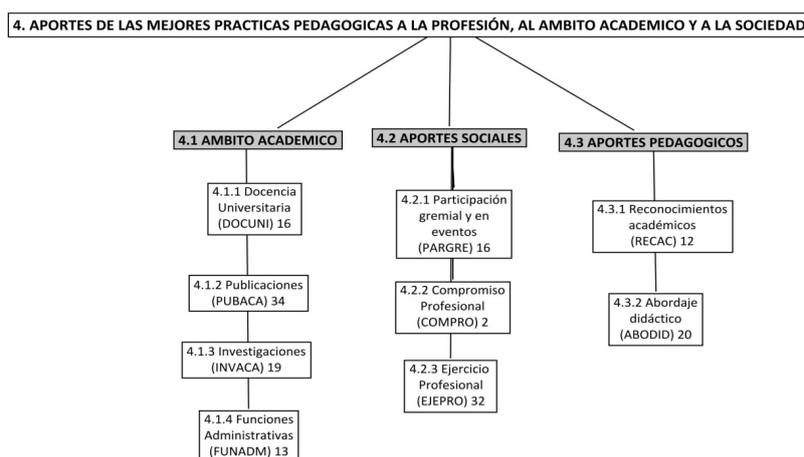
También se retoman los aportes de Dewey respecto a la relación entre pensamiento y proceso educativo, comprendiendo que desde sus planteamientos, el maestro debe contribuir

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

con la transformación social. Eso quiere decir que deben vincularse activamente mediante las diferentes contribuciones que su rol docente y profesional le permitan hacer, agregando a ello su pensamiento reflexivo, es decir se trata de un posicionamiento social, académico siempre reflexivo, que vuelve sobre el actuar para pensar abierta y flexiblemente sobre el y cualificar el desempeño. “Por ende acción y pensamiento van íntimamente relacionados, pues el pensamiento se incrusta en la acción, se enriquece en la acción, sirve a la acción y debe pasar a controlar la acción” (Gabucio, 2005, p. 30).

Con estas claridades, ya desde el marco teórico se precisaba que para llevar a cabo el ejercicio de la reflexión, el profesor requiere actuar como un investigador que analiza constantemente las situaciones y estrategias de intervención que emplea: la manera en que procesa la información, las decisiones que toma; así como los contenidos, ideas y teorías que desarrolla, de igual forma las situaciones externas al aula de clase, como la escuela y la sociedad, siendo desde la reflexión, los propios jueces de su enseñanza, comprendiendo críticamente las situaciones educativas que enfrentan, así como los retos que la dinámica actual le demandan.

Figura 5: Aportes que las mejores prácticas pedagógicas hacen a la profesión, al ámbito académico y a la sociedad



Fuente: Datos primarios. Tomados del cuestionario abierto y prueba semántica

Como se anunciaba, para destacar la relación que el maestro tiene con su disciplina, la sociedad y el campo pedagógico, se trabajó la siguiente pregunta:

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Cuáles son sus contribuciones como docentes para la sociedad y para el ejercicio profesional?

Vale aclarar que las respuestas, permitieron agrupar las categorías de acuerdo con los aportes académicos, sociales y pedagógicos.

En cuanto a los primeros, es decir los aportes académicos, se hizo evidente la valoración que hacen de su docencia universitaria, las publicaciones, investigaciones y funciones administrativas que han tenido que desempeñar desde su vinculación con las universidades.

Sobre los aportes sociales, destacan fundamentalmente su participación en los gremios, redes y eventos, así como el compromiso que tienen como profesionales y la naturaleza misma de su ejercicio profesional.

Por último, están los aportes pedagógicos en donde caracterizaron los abordajes didácticos y los reconocimientos académicos que han recibido.

4.4.1 Aportes en el ámbito académico. Para comenzar a desarrollar los aportes en el ámbito académico se encontró en primera instancia lo que corresponde a la docencia universitaria y en ella se presentaron experiencias relacionadas con el diseño de materiales, la experiencia que han desarrollado en el abordaje de cursos en los niveles de pregrado y posgrado, en el ámbito universitario y también fuera de él; del mismo modo dieron a conocer sus experiencias en el desarrollo de hábitos de escritura, lectura y expresión oral, también salieron a flote las vivencias en cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad y finalmente las modalidades de vinculación al ámbito universitario.

En segunda instancia están las contribuciones que han realizado en materia de publicaciones, en donde dieron a conocer el rico potencial en la producción de libros, artículos y otros tipos de divulgaciones como cartillas, manuales de clase y materiales educativos.

El otro gran aporte académico está asociado a la investigación, en donde se hizo evidente que han realizado varios ejercicios empleando diversas alternativas metodológicas, han

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
asumiendo diferentes roles en ejercicio de sus funciones de investigación, tal es el caso de las asesorías, evaluaciones, direcciones de líneas o grupos e investigación, para finalizar dando a conocer los distintos temas en que se han especializado con sus aproximaciones al conocimiento.

Con relación a las funciones administrativas, que fue uno de los criterios de selección para la participación en el estudio, se encontró la experiencia que muchos tienen de haberse desempeñado como pares académicos tanto en vinculación con el CNA, como con otros organismos nacionales como Colciencias o el Icfes. Así mismo se pudo conocer de su participación en la creación de programas académicos.

4.4.1.1 Docencia universitaria. Desde el proceso de selección de los participantes del estudio, se tuvo en cuenta que ellos contarán con amplia trayectoria en el ejercicio de la docencia, aunque en la actualidad estuviesen dedicados a funciones de tipo administrativo o directivo.

El contar con docentes con una trayectoria de más de cinco años en la docencia se convirtió en garantía para que puedan hablar con suficiente criterio de conocimiento acerca de los temas investigados, pues son ellos los conocedores de su propia realidad.

De ahí la importancia de reconocer el ejercicio de la docencia, más allá de la interacción en el aula, pues ella se desarrolla en el marco general de la situación política, cultural, económica que afecta su abordaje. Por ello se valora la importancia de la renovación permanente del rol docente, aprovechando el acceso a otras experiencias que permitan responder a los nuevos desafíos y retos para la formación universitaria.

Los docentes de trabajo social, refieren que en el ejercicio asumen diversos retos con los que afrontan su cotidiano desempeño, así por ejemplo está el diseño de materiales didácticos, dado que ellos son necesarios para fomentar el interés y la motivación de los estudiantes. *“Instrumentos y talleres en procesos y métodos de investigación social” SI/APZ.*

Sobre la importancia de este aporte, debe tenerse en cuenta como **dice Alfonso (2012) que:**

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Dictar una clase amena no siempre es sencillo. Todo influye en el desarrollo de una buena clase, desde la materia y el horario de la clase, hasta la situación política del país. Sin embargo, recae en el profesor utilizar toda su energía e imaginación para convertir una clase normal y aburrida en un espacio de aprendizaje donde el estudiante esté siempre dispuesto a volver y a aprender con la misma intensidad cada vez. (p. 13).

A esto se agrega que en la medida en que los docentes van ganando experticia, también van acopiando mayor cantidad y calidad de materiales de apoyo a sus prácticas pedagógicas, por ende enriquecen su desempeño en el aula, se mueven con mayor facilidad y dominio de los temas y con base en el acumulado de materiales, que inicialmente pueden ser acopio de otros autores, poco a poco se van comprometiendo con la construcción de recursos propios que emplean en sus clases, comparten con los estudiantes e incluso llevan a sus compañeros de docencia.

Por eso se destacó la importancia de la experticia, a la cual podría agregarse la preparación y actualización para que los materiales que acompañan la práctica pedagógica del maestro, logren ser pertinentes para los estudiantes e incluso sean de utilidad en el posterior desempeño profesional.

Agréguese al diseño de materiales la participación de los docentes en diferentes cursos tanto de pregrado como de posgrado, en la medida en que ellos también fueron accediendo a formación más cualificada, por lo tanto destacaron la responsabilidad que ha significado el desarrollo de diferentes cursos, en diferentes espacios académicos y para diferentes poblaciones, además de tener contrataciones tanto en modalidad hora cátedra como de tiempo completo.

A continuación se hace un repaso por los diferentes cursos en que participaron los docentes: *“Docente universitaria en el campo de la investigación social S2/BC; Docencia a nivel de pregrado y postgrado a nivel local, nacional e internacional proyectando un saber acumulado a través de la docencia, investigación, prácticas académicas S12/PEA; Desde 1996 como docente por hora cátedra en la Universidad de la Salle y a partir de 2012 como docente de tiempo completo, En la Universidad Javeriana participé en la formación de educadores en maestrías de educación en escuela comunidad” S16/RMC.*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Se aprecia por consiguiente que para la formación de Trabajadores Sociales, los docentes participantes de la investigación, han desempeñado la función específica de la enseñanza en diferentes cursos o asignaturas de acuerdo con su formación y áreas de manejo profesional, además los procesos de cualificación y perfeccionamiento han permitido que accedan a niveles formativos de posgrados, a los cuales ascienden en la medida en que van estudiando sus especializaciones y maestrías.

Un hecho que llama la atención, aunque no se presente en todos los casos, es la experiencia de haber realizado la docencia en otras ciudades del país e incluso a nivel internacional, lo cual muestra la calidad de formación y preparación con que cuentan los profesores y cómo dicha calidad se convierte en garante de su desempeño y objeto de su reflexión.

También se observa como para el desempeño docente, el concepto de docencia universitaria, no solo abarca la acción que un profesor realiza en el salón de clases, sino también el desarrollo de las funciones de investigación y práctica. En general la preocupación por la calidad de la enseñanza en el nivel superior, está asociada al adecuado desarrollo de los procesos y más concretamente en lo que tiene que ver con la docencia e investigación, más en el caso de Trabajo Social, la práctica como referente básico de la proyección social, no se deja de lado. Así la conjugación de las tres funciones que legalmente se le atribuyen a la universidad se orienta a la óptima formación de los profesionales del futuro.

Según afirma Cinda (1990) esto ocurre, por cuanto “La Universidad contrata a los académicos de jornada completa para que cumplan las funciones de docencia, investigación, extensión y administración. No dispone de académicos contratados especialmente para realizar algunas de estas funciones de manera exclusiva” (p. 275).

Fue importante dedicar un espacio especial, para que los propios docentes destaquen los aportes que consideran han realizado en el campo de la docencia universitaria, por cuanto la mirada externa, por el contrario, parece valorar más las contribuciones a la calidad, cuando ellas están asociadas a la productividad investigativa y en materia de publicaciones.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Otro aporte que los docentes quisieron destacar en materia de docencia universitaria es el relacionado con el fomento de hábitos básicos para el aprendizaje, concretamente, los que tienen que ver con la lectura y escritura. “*El fomento de la lectura como hábito de vida y de ejercicio mental que fortalezca en los estudiantes sus habilidades escriturales y de expresión oral*” S11/PARL.

Los aportes que destacaron respecto a su productividad, se relacionan con el fomento de la lectura, las habilidades escriturales y el adecuado manejo de la expresión oral. Se concibe que la tarea de encaminar a los estudiantes por la adecuada práctica de la lectura y escritura debe responder a la necesidad de plasmar el libre pensamiento de los jóvenes, para fortalecer las habilidades fundamentales de su desempeño profesional, para lo cual es necesario familiarizar a los estudiantes con el uso y manejo de los principales términos de su profesión, mostrándoles a la vez múltiples posibilidades de acceder a la información, según sus intereses y necesidades.

No hay que olvidar que entre la lectura y la escritura existe una íntima relación y que en conjunto son herramientas que vinculan al practicante al mundo de la vida, es decir a su contexto inmediato de actuación, en este caso la realidad social.

4.4.1.2 Publicaciones. Las contribuciones en materia de publicaciones se han visto relacionadas con la exigencia creciente de las políticas de educación y calidad, en donde se suma a las habituales funciones de los docentes, la necesidad de investigar y publicar. La experiencia de trabajo docente ofrece la posibilidad de hacer gran cantidad de aportes a la sociedad, por eso este rol formativo va más allá del aprendizaje de los alumnos, siendo así, hoy en día se abre para los docentes un horizonte que les permite transitar de simples ejecutores de tareas a protagonistas de la dinámica social.

La elaboración de publicaciones por parte de los docentes, además de ser un aporte a la sociedad, es objeto de reconocimiento al interior de las instituciones educativas y en el campo gremial, pues se valoran las producciones pedagógicas, científicas o técnicas que redunden en beneficio de la sociedad.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Los tipos de publicaciones de los docentes participantes del estudio son libros, artículos y otros materiales como cartillas o manuales de clase. Los libros que se han producido tienen que ver con los temas en los que ellos se desarrollan, tales como la sistematización de experiencias, investigación, gerencia social, historia, competencias profesionales, educación, autoevaluación y calidad.

En el primer caso, o sea respecto a los libros, “*Publicación de libros sobre: sistematización, investigación evaluativa, gerencia social. S1/APZ; Un libro que realizamos con algunos colegas hace unos años. S7/MLMV; He trabajado en la reconstrucción histórica de la escuela de trabajo social, eso me parece importante y hay una publicación y seguimos con la idea de ampliar esa construcción S8/MTRS; Libros en el área de Competencias y en el tema de Autoevaluación y Calidad. S9/NABB; Algunos libros. S10/OG; Publicación de libros resultados de investigación. S12/PEA; Capítulos de libros” S16/RMC.* esta es la producción que dan a conocer los profesores.

Considera Fernández (2012), retomando a Bain (2002) que:

En el otro extremo de la relación de enseñanza-aprendizaje el docente universitario juega un papel en el que debe producir conocimientos científicos a la vez que debe generar ciertas condiciones para que los alumnos/as puedan apropiarse de ese conocimiento, estableciendo procesos de empowerment cognitivo y práctico orientados al desarrollo profesional y personal futuro de los estudiantes. La práctica docente aglutina múltiples articulaciones para poder generar estas condiciones, dotar de estrategias y favorecer escenarios de aprendizaje, así como el desarrollo de competencias. (p. 239).

Es por ello que se ha insistido en la importancia de la práctica de la escritura, no solo en función de las exigencias de los procesos de calidad, sino por su trascendencia en los procesos formativos, dado que cambia la forma de relacionarse el maestro con sus estudiantes, permitiendo que el diálogo académico sea más enriquecedor y duradero; al estudiante le es posible leer y retomar los textos cuantas veces considere necesario y tendrá la oportunidad de preguntar, fijar posición respecto al pensamiento del profesor.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Ahora bien que el tipo de productos publicados sea en libros, da cuenta de la trayectoria y experiencia de los profesores, porque si para la elaboración de un artículo es preciso hacer revisión exhaustiva de materiales, pues mayor será la exigencia para la construcción de una producción tipo capítulo de libro o libro en su totalidad.

En líneas generales la exigencia de la productividad académica y especialmente de libros está regida por altos niveles de exigencia a fin de lograr la calidad, para ello cada casa editorial, algunas de ellas vinculadas a las universidades, establece las condiciones ligadas a los resultados de investigación, puede ser en formatos digitales o impresos, con cumplimiento de requisitos legales, de escritura y de calidad académica que son avalados por evaluadores de reconocida trayectoria.

También hay que tener presente que la publicación de libros, no siempre logra hacerse como un tarea individual, por ello algunos docentes dejaron en evidencia la integración de esfuerzos para la publicación de obras producidas por integrantes de grupos de investigación o la cooperación de universidades entre sí mismas o con entidades del sector laboral.

Por su parte los artículos son sobre conflicto armado, investigación social, pensamiento crítico y trabajo social. Dichos artículos son producidos para publicación en periódicos universitarios, así como también en revistas profesionales, indexadas y de otras disciplinas. Vale decir que en Colombia se encuentra establecida la clasificación de las publicaciones tipo libro, así: libros resultados de la labor investigativa, libros de texto y libros de ensayo.

También deben agregarse algunos de los criterios que según el Decreto 1279, se tienen en cuenta para la evaluación de una obra escrita tipo libro, entre ellos están: que desarrolle de manera completa una temática, garantizando unidad en la obra, contar con adecuada fundamentación teórica; contar con adecuado tratamiento metodológico del tema, que tenga pertinencia, que esté inédito y que haya pasado por los filtros de calidad editorial respectivos, además de los requisitos de ley a que haya lugar.

“Publicación de artículos sobre: investigación social S1/APZ; artículos en revistas científicas y Periódicos Universitarios S2/BC; Publicación en revistas de la profesión y otras disciplinas S6/LMPB; Algunos artículos publicados en revistas en Colombia, Argentina y

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
Chile S7/MLMV; artículos en revistas indexadas S12/PEA; artículos que tienen más que ver con lo del pensamiento crítico y el Trabajo Social en el contexto de América Latina S13/RS; Artículos publicados en educación y en Trabajo Social, investigadora y coinvestigadora, asesora de investigaciones, proyectos pedagógicos para mejorar la docencia universitaria S16/RMC; producción de artículos escritos de familia e intervención” S18/MEA.

Se confiere tal grado de importancia a la productividad escrita, que autores como Reboloso y Pozo, (2000), llegan a afirmar que “Un profesor de enseñanza superior adquiere prestigio y promociona más bien por los resultados de sus investigaciones y publicaciones y/o por los cargos desempeñados, y no precisamente por sus cualidades docentes” (p. 185). De hecho el planteamiento señalado, encuentra eco en la legislación nacional, pues se observa que en las universidades el Decreto 1279 de 2002 que establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de universidades estatales, se fijan como criterios para la asignación de puntos salariales: los títulos o nivel formativo, la experiencia con que se cuenta, la categoría dentro del escalafón y por supuesto la productividad académica. Se observa como efectivamente, no son las cualidades docentes las que se reconocen para fijar la remuneración que corresponde a los profesores.

En lo pertinente artículos se han establecido diferentes modalidades académicas: ensayos y artículos de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico publicados en revistas del tipo A1, A2, B y C; además están las publicaciones denominadas comunicación corta, reportes de caso, revisiones de tema, cartas al editor o editoriales.

También debe darse a conocer, que dada la trascendencia de la productividad académica, al interior de las universidades tanto públicas como privadas se adoptan sistemas de evaluación periódica que permitan analizar, valorar y asignar puntos para ser considerados en los escalafones internos.

De otro lado, en materia de publicaciones, los docentes reportan que además de libros y artículos han aportado con otro tipo de producciones, entre las otras publicaciones que han elaborado los docentes se encuentran manuales y notas clase, reflexiones en torno a temáticas particulares, cartillas y materiales educativos.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Como se observa la producción de conocimientos forma parte de las exigencias que el mundo contemporáneo hace a los docentes universitarios, tanto para que ellos personalmente hagan sus aportes, como para que propicien competencias escriturales en los futuros profesionales.

“Manuales y notas de clase. S1/APZ; documentos productos de investigación, documentos manuales de clase, documentos producto de reflexión del entorno S4/CAC; De otra parte una Cartilla y artículos en el ámbito disciplinar. S9/NABB; Documentos de orientaciones, Orientaciones para Construir Proyectos Pedagógicos. Orientaciones para elaborar el informe profesional: investigación educativa. Observatorios de Infancia y Familia sentidos y horizontes. S16/RMC; Los escritos que he hecho producto de las investigaciones que adelantamos en el programa. S17/UF; Documentos de sistematización sobre prácticas académicas y reflexiones acerca del quehacer del trabajador social en diversos escenarios” S19/BCH.

Hay otro tipo de publicaciones impresas o digitales que las universidades reconocen y valoran como importantes, se trata de producciones académicas que sirven de apoyo a las labores de docencia, investigación o extensión, también se consideran materiales de divulgación que tienen importancia institucional y fundamentalmente para los procesos formativos de los estudiantes y por tanto deben cumplir con criterios de rigor y calidad.

4.4.1.3 Investigaciones. Pese a las enormes dificultades para realizar investigación en la universidad, debido a la escasez de tiempo, recursos y a la simultaneidad de funciones que los docentes deben asumir, los profesores de Trabajo Social, destacan entre sus aportes sociales el hecho de haber realizado varias investigaciones a lo largo de su experiencia.

La importancia de la investigación para los trabajadores sociales, ha marcado la trayectoria profesional desde sus inicios, por cuanto ella se considera constituyente del método profesional. De ahí que la utilidad de la investigación no solo como productora de conocimiento, sino también como punto de conexión entre la academia y la realidad social, por cuanto los productos de investigación son elementos de base para la intervención profesional fundamentada.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

“Recopilación de estados del arte S1/APZ; Generación de conocimientos en las ciencias sociales producto de la reflexión de la práctica docente, lo cual se logra a través de la sistematización permanente del hacer docente S3/CMR; Los avances en materia de investigación histórica, en el campo del desarrollo comunitario y medio ambiente, lo de género ha estado por los laditos S5/GELL; Sistematización de experiencias profesionales que den cuenta de la intervención en el campo profesional y contribuya a la construcción de conocimiento en campos específicos de la profesión. S12/PEA; En Trabajo Social He tenido la oportunidad de investigar sobre la educación, construir y desarrollar propuestas de acompañamiento y sistematización, diseñar materiales educativos para apoyar procesos de formación. S16/RMC; Hice parte de proyectos de investigación en equipos interdisciplinarios” S18/MEA.

Es evidente el conocimiento que los profesores tienen respecto a la investigación, no solo para la labor docente, sino como parte inherente e importante del ejercicio profesional en Trabajo Social y por ello se encargan de promoverla entre los estudiantes, empleando diversas opciones metodológicas, en directa relación con los temas de investigación.

Di Carlo (2005) aporta su perspectiva respecto a la manera integral en que los Trabajadores Sociales conciben este elemento.

Podemos tomar como ejemplo al trabajador social, que además de ocuparse con el problema de la educación y de los roles en las familias atendidas, elabora conceptos y conocimientos; estos conocimientos adquiridos, posteriormente se pueden ofrecer a las ciencias sociales en general. Es decir, que no es un mero consumidor de teorías sociales externas a su actividad. (p. 34).

Por ello se destacan los estados del arte, cuya importancia radica en la posibilidad de reconstruir de manera comprensiva el estado de avance del conocimiento en un área específica de interés. Respecto a la sistematización de experiencias puede considerarse un proceso que ayuda en la comprensión de los procesos sociales y de la intervención profesional, también es vista como un tipo de investigación cualitativa que aporta en la producción de conocimiento sobre la realidad social y la actuación profesional, incorporando como ingrediente fundamental la reflexividad.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Así presenta la sistematización Rosa María Cifuentes (2011) quien además de autora de la ponencia, es participante de esta investigación.

La sistematización de experiencias de intervención profesional en Trabajo Social es un proceso de construcción social del conocimiento que permite reflexionar sobre la práctica, para aprender de ella, conceptualizarla, comprenderla y potenciarla. Puede aportar al desempeño profesional comprometido y pertinente, de la transformación de condiciones de inequidad, injusticia, discriminación, pobreza, que abordamos en nuestros contextos cotidianos y laborales. Posibilita darle contenido, claridad, profundidad, relevancia social y proyección política a nuestras intervenciones y diálogos entre colegas. (p. 4).

A ello se agrega que además de ser investigadores han desarrollado funciones inherentes a la labor investigativa, por ejemplo han sido líderes de grupos de investigación y se han desempeñado como asesores y jurados evaluadores de proyectos de investigación de los estudiantes.

“Ser líder de un grupo de investigación por más de 20 años, con reconocimiento de Colciencias S2/BC; Experiencia de investigación, de intervención y de producción, un centro que produce investigación S14/MRCP; Desarrollamos proyectos nacionales de sistematización de experiencias. Sistematización de experiencias), lectura y escritura para la educación, orientando los proyectos de investigación (Riohacha). En República Dominicana asesoré los procesos de formación de educadores universitarios” S16/RMC.

Y es que además de las indudables bondades de la investigación en el desarrollo de la vida académica de las universidades, hoy en día es un factor de reconocimiento para el quehacer docente, junto a las actividades de dirección académico administrativas que se puedan desempeñar. Como ya se dijo, la investigación viene asociada a la productividad académica y por ahí también el interés de promoverla.

Para destacar aún más la importancia de los aportes investigativos, se observa que además del desempeño como investigadores, se han ocupado de liderar grupos de investigación,

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
asesorar procesos de conocimiento, y consiguientemente participar como evaluadores de otras experiencias.

Los aportes que los docentes han realizado en materia de investigación trascienden las fronteras institucionales, llevándolos a adquirir reconocimiento en otras universidades colombianas e incluso fuera del país.

Retomando la comprensión de la importancia que los docentes conceden a la investigación, se recuerda que la investigación a nivel profesional se concibe como la herramienta que ayuda a que la actuación sea fundamentada, pertinente y coherente, por eso dice María Rocío Cifuentes (2013) “Es la relación práctica-investigación-fines la que permite pensarnos integralmente, evitar la dispersión y la difusión de la identidad, construir pertenencia como colectivo y ganar en calidad académica y profesional” (p. 168).

Por consiguiente es a través de la investigación que los Trabajadores Sociales logran la comprensión, la transformación y la construcción social participativa, pero a la vez la investigación permite la producción de conocimiento en torno a objetos concretos, para lograr posicionamiento académico y la formación de comunidades académicas profesionales.

Para finalizar, entonces se presentan los temas sobre los cuales los docentes refieren haber realizado sus investigaciones: desarrollo comunitario, medio ambiente, género, educación, ciudadanía, familia, salud mental y conflicto armado, por mencionar algunas de ellas.

“He venido trabajando en el tema de la ciudadanía y la convivencia que me parecen muy pertinente para trabajo social grupal e intentando llevar eso a los procesos de práctica S8/MTRS; Docente investigador que ejecuta estudios en el área de familia, transiciones familiares, Intervención familiar, terapia familiar, dificultades en salud mental. S12/PEA; a partir de una reconstrucción histórica y sistematización de los procesos de formación docente” S16/RMC.

Y concluye Barranco (2004):

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Los trabajadores sociales a través de la investigación tratan de profundizar en el conocimiento de las necesidades y problemas, así como en los procesos de calidad que se relacionan con su propio trabajo profesional. Al mismo tiempo, realizan acciones para que los conocimientos acumulados, las experiencias vividas y las reflexiones teóricas se pongan a disposición de los profesionales, de las personas vinculadas a la acción social y de los futuros trabajadores sociales. (p. 85).

4.4.1.4 Funciones administrativas. Las inminentes transformaciones del sistema educativo, hacen ver las funciones del docente más allá del contexto del aula, vinculando su trabajo al logro de la calidad de los servicios que se prestan en los ambientes universitarios, situación que lo convierte en un protagonista de la transformación educativa e institucional. Esto obedece a que las universidades son organizaciones con objetivos y propósitos orientados a unos fines determinados por la eficacia, racionalidad y productividad, lo que hace que los profesores, además de las funciones de docencia, lleven a cabo funciones de apoyo educativo, asistencial y administrativo, formando parte de los diferentes consejos, comités, que le hacen totalmente partícipe en la estructura funcional de las instituciones.

Como se aprecia entre las funciones administrativas, desempeñadas por los docentes de Trabajo Social, está el desempeño como pares académicos en organismos como Colciencias, El Icfes o el CNA, además han sido evaluadores de revistas y participado en evaluaciones de programas académicos para procesos de certificación y acreditación, encargándose de evaluar y emitir conceptos sobre las condiciones de calidad de los programas académicos de educación superior.

Con el nombre de gestión, Mas (2011) reconoce que además de la docencia y la investigación, al docente le corresponde asumir, parcial o totalmente, sus responsabilidades como administrador de los programas académicos. “Como tercera función propia que puede desarrollar el profesor universitario no podemos dejar de hacer referencia a la gestión. El personal docente e investigador, como un miembro más de la institución, puede participar activamente en la gestión de su organización” (p. 198).

Toda la trayectoria y el tiempo de servicio que tienen los profesores, ha hecho que en algún momento de su carrera deban asumir el compromiso administrativo dentro de las

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
 instituciones de Educación Superior, por ende se han desempeñado como directores de programa, Decanos, coordinadores de área. Algunos fueron docentes en una institución y luego fueron llamados a la creación de programas académicos en otras universidades, o después de culminar su formación posgraduada, se dedicaron a proponer nuevos programas de especialización o maestría. *“Creación de programas de programas de posgrados en el programa de Trabajo Social de la Universidad SI/APZ; Fui la fundadora de la escuela de género pero después me retiré y no he estado en los últimos años en esa temática; S5/GELL; La creación del centro de estudios en conflicto, violencia y convivencia social en la Universidad SI4/MRCP; He coordinado diversas áreas del programa (planeación y desarrollo comunitario, investigación, práctica, intervención profesional SI6/RMC; Presentación de programas nuevos de posgrados, como la maestría en terapia familiar y la renovación de la especialización en familia que son programas académicos que tienen reconocimiento que se ofrecen a los profesionales de las áreas sociales y humanas” SI8/MEA.*

Aunque son distintas las vías que existen para llegar a la esfera administrativa de las universidades, pues puede ser por elección de estudiantes y compañeros docentes, o por elección de un grupo de postulados, entre otras, lo que se busca es comprender la complejidad que reviste la vinculación al sistema educativo universitario, pues con el tiempo son mayores las exigencias que se hacen al profesor, para que asuma nuevos retos y al tiempo lidere procesos académicos tanto con los estudiantes, como con las otras instancias de la comunidad educativa.

Es tan importante el cumplimiento de funciones administrativas que también el Decreto 1279 incluye su desempeño para la puntuación de ascenso en el escalafón, así se propone una escala en la que según el cargo que se asuma, el docente puede recibir un determinado número de puntos.

A partir de la implementación de los procesos de certificación de calidad, se abrió para los docentes la posibilidad de asumir un nuevo compromiso, este de carácter voluntario, por cuanto lo desempeñan quienes se postulan ante los organismos competentes y por méritos y experiencia son evaluados favorablemente. Se trata de la experiencia de ser pares

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL académicos, mismos que el Ministerio de Educación Nacional define como el soporte fundamental de los procesos de acreditación.

“Servir de Par evaluadora de Colciencias, Ser par Evaluadora del ICFES. S2/BC; Aval de revistas nacionales e internacionales S6/LMPB; He sido par evaluadora de la Nacional, de la de Antioquia, del Colegio Mayor de Cundinamarca y par amiga en La Salle y en la Minuto de Dios. S14/MRCP; En la Universidad de la Salle participé de procesos de visita de pares amigos a programa de trabajo social en la Pontificia Universidad Bolivariana, y recientemente acreditación programa central y sedes Universidad del Valle” S16/RMC.

A los pares académicos les corresponde emitir juicio externo sobre la calidad académica de un programa formativo y para llegar a ejercer como tal, debe tener la preparación suficiente para ser reconocido por sus semejantes como alguien que posee la autoridad suficiente para la emisión de dichos juicios.

Como se ha planteado, desde el Ministerio de educación nacional se definen las cualidades que deben identificar a quienes se desempeñan como pares académicos, entre ellas: ser personas destacadas en sus comunidades académicas, contar con experiencia suficiente en investigación y docencia.

Dadas condiciones apropiadas, los pares son personas capaces de formar escuela; en las instituciones en donde trabajan ellos se encargan de promover la integración de y con las comunidades académicas nacionales e internacionales y de difundir entre sus colegas los avances más importantes en su campo. (MEN, 2010, p. 1)

También se contemplan cualidades relacionadas con el ejercicio de su rol, pues al momento de efectuar su juicio externo, el par debe ser capaz de valorar la diferencia, con el fin de comprender el contexto en el que funcionan las instituciones y por ende sus dinámicas particulares en contraste con las exigencias académicas y tendencias de formación de la profesión. Es el justo equilibrio entre estas condiciones el que le permite manejar con acierto la crítica académica y con ella valorar en alto sentido lo que se observa acertado, así como hacer recomendaciones de mejoramiento para cualificar lo que se considere pertinente e implementar aquello de lo que se carezca.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Hay que agregar por último su compromiso ético en la emisión de conceptos, para lo cual se le exige que sea claro, oportuno, veraz, respetuoso y a ello agregar la honestidad, compromiso y responsabilidad, por lo cual, en Colombia están regidos por un código de ética establecido por el Consejo Nacional de Acreditación.

4.4.2 Aportes sociales. Para estructurar la categoría correspondiente a los aportes sociales que han hecho los docentes de Trabajo social se agruparon las respuestas que muestran la participación en gremios, redes y eventos profesionales, así como la experiencia que tienen en el ejercicio profesional fuera de la academia y el compromiso profesional que demuestran.

En cuanto a la participación se encontró que sus aportes académicos también les han llevado a formar parte de eventos como conferencias, ponencias o congresos en donde se socializan experiencias en temas asociados al desarrollo profesional.

Respecto al compromiso profesional se hizo evidente su disciplina personal, así como la disciplina profesional, el amor por el Trabajo Social y el orgullo de ejercerlo.

Por último se muestran las experiencias en el ejercicio profesional en donde algunos cuentan que trabajaron para organismos de gobierno en diferentes áreas de atención a la población, como el trabajo con habitantes de calle, salud, educación, integración social, comunidades, cultura y ambiente, entre otros. Del mismo modo salieron a flote sus experiencias de trabajo en equipos con otros profesionales, sus aportes en la implementación de políticas públicas, planes, programas y proyectos sociales; las oportunidades de participar como asesores y consultores de programas sociales y pedagógicos, aportes en materia de proyección social, mostrando en todos los casos su mirada crítica y reflexiva respecto a la praxis.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.4.2.1 Participación académica, gremial y en eventos. Los organismos académicos y gremiales de Trabajo social, tienen como propósito permitir el continuo pensar en la profesión, desde los aportes de las ciencias sociales en el análisis de los problemas sociales contemporáneos. La amplia trayectoria profesional de los sujetos participantes del proceso de investigación, llevó al reconocimiento de sus aportes sociales al desarrollo profesional, muchos de los docentes trabajadores sociales, revelaron la experiencia de trabajo voluntario en organismos nacionales e internacionales como el CONETS, Federación colombiana de trabajadores sociales, Alaets y Celats.

“Participación en las organizaciones gremiales y académicas de Trabajo Social del país y América Latina. S1/APZ; La participación en redes Universitarias e institucionales S2/BC; Participación en Redes académicas a nivel nacional y departamental las cuales permiten proyectarse a la sociedad S12/PEA; Una década de trabajo gremial vinculada a AETSFUM (Asociación de egresados de la Fundación Universitaria Monserrate), ADETS (Asociación Distrital de Trabajadores sociales en cuya creación participé), FECTS (Federación Colombiana de trabajadores sociales). S16/RMC; Participo en redes como la de programas académicos en familia también participo en mesas de política social en familia S18/MEA; Participación en Redes académicas a nivel nacional y departamental las cuales permiten proyectarse a la sociedad” S12/PEA.

Como puede apreciarse sea a nivel personal o a nivel institucional, los profesores son participantes de instancias organizativas en beneficio de su propia formación. Es de este modo como revelan haber participado de organismos gremiales o académicos regionales, nacionales e internacionales. En un estudio dedicado al análisis de la situación gremial y académica en Trabajo Social, Morales (2010) encontró que:

En cuanto a la categoría deductiva referente a los organismos gremiales y académicos en Trabajo Social los informantes manifiestan diferentes puntos de vista, en primer lugar rescatan la importancia de agremiarse dados los beneficios y utilidades que traerían para la profesión, como lo es, que la integración de los trabajadores sociales a través de estas entidades generaría unión y aplacaría conflictos al interior, además daría como resultado según su percepción, el afianzamiento y el posicionamiento profesional, tal y como se ha

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

dado en otro tipo de profesiones, todo lo anterior desde la apreciación de si se diera con éxito el desarrollo de la cofradía. (p. 13).

En Colombia se destacan fundamentalmente tres organismos desde la década de los 70 hasta la fecha, siendo ellos la Federación Colombiana de Trabajadores Sociales (FECTS), el Consejo nacional de Trabajo Social y el Consejo Nacional para la educación en Trabajo Social (CONETS). Gracias al trabajo de los organismos en mención, se ha impulsado el proceso de cambio de la profesión, reglamentación y posicionamiento como tal en el ámbito nacional. El precedente de los organismos en mención tiene que ver, según el devenir histórico, con las primeras asociaciones departamentales, como las de Atlántico y Valle, cuyo proceso de diálogo y establecimiento de acuerdos redundó en la creación de las instancias de carácter nacional.

Organismos como el Consejo Nacional de Trabajo Social se han encargado de velar por la participación de los Trabajadores Sociales en la formulación de políticas sociales, así como en los programas de bienestar y desarrollo social, además de encargarse del control y vigilancia del ejercicio de la profesión. Su dinámica y financiamiento depende del pago de las cuotas recaudadas por el registro profesional que se renueva cada 10 años.

En la documentación oficial del CONETS (2009), queda estipulado que:

En sus más de cincuenta años de existencia, el CONETS ha orientado sus acciones para velar por la calidad de los procesos formativos de Trabajo Social, de cara a las demandas que el país y el continente le plantean a la profesión y al tenor de los desarrollos de las ciencias sociales y de las políticas para la Educación Superior. (p. 1).

Por su parte la FECTS se encarga de la defensa de los profesionales, campos de acción profesional y desarrollo académico del Trabajo Social.

Realizar un breve balance de los aportes que los organismos han dejado en el país lleva a reconocer que a partir de ellos se han generado procesos académicos de alta trascendencia como los Congresos nacional de Trabajo Social, que ya alcanzan un número de 14; el impulso al órgano de difusión de la producción académica como es la Revista Colombiana de

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
Trabajo Social, el desarrollo de los programas de especialización y maestría y la vinculación con organismos latinoamericanos.

De hecho, un aspecto que determinó la elección de la temática de esta investigación, fue sin lugar a dudas el protagonismo evidente de los organismos gremiales y académicos en el desarrollo profesional y formativo del trabajo social en Colombia. El haber participado en el CONETS, dejó a la vista la importancia de la participación académica y gremial, y el estudio reflexivo y crítico acerca de las tendencias en la formación profesional. **Del mismo modo los docentes participantes de este proceso, reconocen como aporte social, todo el legado que dejaron en organismos como el Consejo nacional de Trabajo Social, La federación colombiana de Trabajo Social y por supuesto el Conets a nivel nacional, mientras en el orden internacional están el Celats y Alaets.**

Respecto a los organismos internacionales, se retoma a Molina (1990) quien propone así su presentación de ALAETS, hoy ALAEITS.

ALAETS son las siglas con que se distingue internacionalmente este organismo continental que agrupa a aproximadamente 350 escuelas de Trabajo Social de América Latina a través de los organismos nacionales de escuelas, facultades o carreras, o de las escuelas individualmente donde no existe instancia nacional.

La misión de ALAETS ha sido definida como:

Contribuir al desarrollo y consolidación de la formación universitaria del Trabajador Social, procurando que ésta se da acorde con la realidad social y la búsqueda de transformación social, formando un profesional capacitado científica y humanamente para trabajar con los grupos y sectores sociales que requieran de su acción profesional. (p. 1).

El antiguo ALAETS, hoy conocido como ALAEITS es un organismo de integración profesional en América Latina, cuenta con un medio de difusión como es la Revista Acción Crítica. Como colectivo profesional, se encarga de promover el análisis y reflexión en torno a la práctica, desde una perspectiva pluralista que se comparte a través de eventos académicos de diversa naturaleza.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Vale destacar que la acción de ALAETS a nivel latinoamericano es complementada con el trabajo del CELATS, siendo el segundo un órgano académico que aporta planteamientos y sugerencias al primero y además pone a su disposición los recursos con que cuenta para su mutuo beneficio.

Sin duda la existencia de colectivos profesionales de orden regional, nacional y latinoamericano impregna al trabajo social de una identidad orientada a la consolidación y posicionamiento social de la profesión, al tiempo que permite evidenciar el aporte que los docentes participantes del estudio han realizado para que Colombia siga presente en los debates contemporáneos que cifran el norte del actuar profesional.

Otros escenarios de participación en los que se observan los aportes de los profesores son los eventos, por ejemplo han formado parte del diseño de las pruebas de Estado (antes ECAES, hoy saber pro), así como en conferencias, ponencias, congresos y debates en diferentes áreas de interés.

Como se advirtió, tal vez uno de los esfuerzos de integración más significativo que se ha dado en Colombia, fue la del llamado a participar de la elaboración del examen de estado para los estudiantes de últimos semestres de la carrera, según consta en el CONETS (2009) “Posee la experiencia en elaboración de pruebas ECAES, las cuales se construyeron en el 2004 por contratación directa con el ICFES, documentos que demuestran esto reposan en los archivos de esta entidad” (p. 1). Esto sucede en contraste con lo ocurrido en otras profesiones, en donde firmas particulares de profesionales se presentan a la convocatoria para dicho propósito, entre tanto en Trabajo Social, a través del CONETS se asume esta tarea, haciendo posible que haya discusiones internas de relevancia, en donde todas las unidades académicas participantes se ven beneficiadas y se incrementan las relaciones de cooperación y solidaridad entre ellas.

De idéntica manera, igual que a nivel gremial se destaca el liderazgo de los docentes en espacios al interior de las instituciones para las que trabajan, como el caso de las organizaciones académicas, redes universitarias y asociaciones de profesores. Situación que indica que en desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas, no solo es al interior de los

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
programas, en donde los profesores demuestran su liderazgo, es en torno a todos sus espacios de desarrollo como personas, profesionales y docentes.

4.4.2.2 Compromiso profesional. Para comenzar el abordaje del tema compromiso profesional, se retoma a Cachimuel, (2005), cuando afirma que:

El compromiso docente está enmarcado dentro de un marco político educativo, ideológico y de poder, dentro de algunas normas ya establecidas (...) Es importante su desempeño, su rol, su función, su responsabilidad y la motivación vista en su personalidad por medio de su vocación de docente. (p. 107).

Entonces, de acuerdo con Cachimuel, el compromiso profesional se ve reflejado en la manera en que el docente asume las normas del perfil que se ha construido desde la constitución de su naturaleza como tal y a partir de la consolidación de la identidad de la profesión, en este sentido el compromiso es visto en el desempeño caracterizado por la aplicación de valores y actitudes a favor de las interacciones sociales, para el caso de Trabajo Social.

“Ser una profesional que da fe de la constancia, de lo importante de la disciplina en su vida personal y profesional, y sobre todo amar a su Trabajo Social. Sentirse orgullosa de lo conseguido hasta el momento y proyectar nuevos escenarios disciplinares y de intervención”
S9/NABB.

Como lo plantea la profesora, la calidad de la docencia, no solo depende de un adecuado proceso formativo, pues la formación provee de una cantidad de conocimientos para el trabajo educativo, otorgando mejores posibilidades de desempeño, pero a ello hay que agregar la suficiente motivación por lo que se hace. Y a ello agrega Abdón, (2007).

Es muy importante la manifestación constante de las actitudes que demuestren compromiso con el trabajo como son la puntualidad, el cumplimiento de la jornada, las excelentes relaciones con los estudiantes y colegas, la realización de las actividades pedagógicas con organización, dedicación, concentración y entusiasmo. (p. 19).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Por ello los modelos basados en la reflexividad invitan al docente a tomar conciencia diaria del desempeño de su labor, pensando en su compromiso para estar en permanente actitud de mejoramiento, esto significa además que el compromiso ético de los trabajadores sociales viene acompañado de la sensibilidad del profesional frente a los sujetos sociales con quienes actúa con el fin de garantizar la calidad del servicio que ellos merecen.

En el caso del Trabajador Social que se dedica a la docencia, podría decirse que el compromiso es doble, y se trata de un compromiso que rige la conducta de quien desempeña una labor y se hace efectivo en la práctica, significa que quien ejerce la docencia debe ser consciente de sus prácticas, buscando cualificarlas progresivamente en beneficio fundamentalmente de los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, comprendiendo que no solo está formando profesionales, sino personas.

4.4.2.3 Ejercicio profesional. Al llegar al tema de los aportes sociales, los docentes hicieron sus contribuciones al contar la experiencia que han desarrollado fuera del ámbito académico, pero que no es olvidada al llegar a él. Se trata de las experiencias de trabajo con instituciones públicas y privadas dedicadas a la atención de las necesidades sociales en diferentes áreas. Para iniciar, fue común encontrar en las definiciones de los docentes de Trabajo Social, que entienden el ejercicio profesional como la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la formación académica en acciones y problemáticas específicas de la realidad social.

“Aplicación de los conocimientos y competencias adquiridos en una rama del saber por parte de los Sujetos SI/APZ; La acción de materialización de los saberes en un contexto, en una acción o escenario específico en el que el profesional es contratado o participa y tiene la posibilidad de poner todo su saber y sus conocimientos en función de las realidades, las necesidades y particularidades del contexto a través de su actividad profesional S3/CMR; Es la posibilidad que se tiene después de una formación académica poder desarrollar en comunidades, grupos, localidades, regiones lo que se aprendió en la universidad, ejercer esa profesión S5/GELL; Es el hacer de nuestra profesión, poner en práctica todo lo que uno desde su disciplina debe manejar” S9/NABB.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Solo en los testimonios que se acaban de presentar, se vislumbra que en la comprensión del ejercicio profesional, el ingrediente fundamental está en la aplicación o puesta en práctica de los contenidos teóricos aprendidos en la formación, también surge la idea del contexto, pues en él, es en donde se logra dicha aplicación de contenidos. En las definiciones aportadas también se observa la definición del objetivo del ejercicio profesional, y para el caso de Trabajo Social, los docentes lo concentran en la atención de las necesidades del contexto según diversas áreas de intervención existentes.

A lo expresado por los profesores, habría que agregar, según Galeana (2005) que:

El quehacer profesional se caracteriza por una matriz metodológica que está estructurada por un proceso operativo en donde se expresa la conjunción conocimiento-acción, dando como resultado una mayor objetividad en el abordaje de la realidad social en sus diversos matices y dimensiones. Este proceso operativo estará presente en todas las formas y estrategias de intervención en Trabajo Social, independientemente de los diversos enfoques que el profesional pudiera utilizar. (p. 141).

Lo que quiere decir que no solo es teoría lo que se aprende en la formación, pues si de lo que se trata es precisamente de lograr su aplicación, el componente metodológico cobra gran importancia para la aproximación a la realidad social, sin que ello signifique que exista un único camino, pues como se conoce la variedad de alternativas metodológicas en Trabajo Social es suficientemente amplia. Esto hace contemplar la necesidad de fundamentación que debe tener dicho ejercicio profesional, tanto a nivel teórico, epistemológico como metodológico y ético.

“El desempeño donde se demuestra las habilidades adquiridas en una profesión. S4/CAC; Es el desempeño de las actuaciones, la toma de decisiones y las reflexiones propias de una región del saber experto, correspondiente a una profesión para la cual se ha formado S7/MLMV; Desempeño de una profesión en beneficio de la sociedad mediante la aplicación de las herramientas teóricas, prácticas y técnicas que le son propias a la formación previa” S10/OG.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Los testimonios que se agregan a los ya planteados respecto a la forma de entender el ejercicio profesional, permiten determinar dos nuevos componentes que son determinantes en el mismo, de un lado se encuentra la formación profesional, en donde nuevamente son importantes no solo los conocimientos que se adquieren, sino también las habilidades básicas como la toma de decisiones y en segunda instancia se aporta la capacidad reflexiva, lo que significa que como profesionales, no solo deben saber cómo actuar en la realidad, sino que de una manera fundamentada saber por qué y para que se actúa en ella, en cumplimiento de unos principios orientadores. Por consiguiente, se entiende el ejercicio profesional como la posibilidad de la praxis que implica fundamentalmente una mirada crítica y reflexiva sobre el trabajo que se realiza en beneficio de la sociedad, desde la visión del ser humano como ser social.

Los docentes de Trabajo Social en Colombia, definen el ejercicio profesional como la aplicación del conocimiento profesional o el desempeño en las diferentes áreas, logrando la puesta en práctica de las herramientas teóricas, técnicas, prácticas y metodológicas.

Sobre el ejercicio profesional, aporta Galeana (2005) que:

Definir el campo de problemas que atienden profesiones multidisciplinarias como el Trabajo Social, presenta a primera vista una gran complejidad; sin embargo, si se realiza un análisis de las características del quehacer profesional, su intervención se identifica de manera clara y precisa en diversas áreas de la realidad social. (p. 139).

Además en la definición del ejercicio profesional, algunos profesores optaron por mostrar la comprensión del proceso de intervención de manera sistemática, por ende mostraron que la intervención de los Trabajadores Sociales se desarrolla con orientación a la planificación, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos sociales que buscan el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades.

“Mi desempeño profesional como trabajadora Social de campo, el quehacer laboral como: profesional en instituciones que implementan políticas de bienestar social. Inicia desde los procesos de elaboración de pensamiento, porque nosotros como seres humanos somos praxis, pero una praxis documentada, en el ejercicio profesional yo hago toda una práctica, una intervención para desempeñarme en cualquiera de los escenarios en los que

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
toque actuar S2/BC; Proceso de intervención social que inicia con la identificación de las necesidades a partir de la investigación, la participación activa de los sujetos y la gestión de alternativas de solución a la problemática encontrada mediante el concurso de diversos actores e instituciones sociales S6/LMPB; La construcción desde una mirada reflexiva y crítica de la realidad, que pueda aportar al desarrollo de un proceso de intervención acorde al contexto y a las necesidades reales de la población, materializadas en propuestas y alternativas que posibilitan al estudiante su futuro ejercicio profesional” S11/PARL.

Cuando las definiciones del ejercicio profesional se concentran en la intervención, el énfasis está puesto en los procesos que se requieren. En esta lógica hay quienes valoran en primera instancia la estructura de pensamiento o fortalecimiento de la fundamentación respecto a la realidad social que se enfrentará, esto es retomar las bases necesarias para que la intervención sea integral, seguidamente proponen la importancia de la investigación como herramienta que permite el acercamiento a la realidad en sus dimensiones objetivas y subjetivas, a través de metodologías plurales y en lo posible de naturaleza participativa, en seguida surge la necesidad de comenzar la gestión de entidades y esfuerzos que permitan la atención de las necesidades y por último pero no menos importante, está la mirada reflexiva sobre la actuación realizada. Lo que se sintetiza en la comprensión de la praxis como elemento articulador de la teoría y la práctica.

Ahora bien, hoy en día existe una gama amplia de espacios o áreas de intervención en donde los Trabajadores Sociales pueden desempeñarse, pues se encuentra superada la tendencia tradicional a concentrarse en sectores de extrema pobreza. Además de acuerdo con Galeana (2005).

El campo profesional se delimita en la atención de necesidades básicas de salud, vivienda, educación, alimentación, empleo y desarrollo urbano, además de atender problemas derivados por las consecuencias del mismo desarrollo y que la compleja trama de las interrelaciones de la dinámica social han convertido en prioritarios. (p. 145).

Con base en lo afirmado, se encontró que en los aportes sociales, los profesores señalan haber trabajado en: *“La participación en proyectos de desarrollo social a nivel nacional, regional. S2/BC; Me parece que por un lado, afortunadamente he tenido la experiencia de*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
trabajar en diferentes ámbitos haciendo el ejercicio en cuanto a formulación de políticas sociales, en cuanto a la cuestión cultural, en la cuestión ambiental. La cuestión que tiene que ver con desarrollo comunitario y la parte investigativa S5/GELL; Formulación de políticas públicas y seguimiento al cumplimiento y reglamentación de tales políticas Intervención en Comités de la Municipalidad aportando en temas académicos para la realización de Seminarios, eventos comunitarios S12/PEA; Evaluaciones de procesos de implementación de planes programas, proyectos y políticas públicas sociales. Construcción de planes de Gobierno, Planes de Desarrollo de Desarrollo, Políticas públicas” S19/BCH.

Ya en las especificaciones de los aportes que han planteado a la sociedad, se mostraron como se acaba de describir las experiencias profesionales en el sector gubernamental, vinculados a diferentes sectores sociales como: habitantes de calle, salud, educación, integración social, investigación, trabajo comunitario, cultura y ambiente. Y es que la lógica de las instituciones públicas dedicadas a la educación, la salud y en general a la asistencia social, en su conexión dependiente del Gobierno, es un escenario que posibilita el reconocimiento del Trabajo Social como profesión.

Pero para lograr pertinencia en el ejercicio profesional, en el sector público López (2006) considera que “el Trabajador Social debe contar con una serie de conocimientos tanto a nivel conceptual, como metodológico, de investigación, política social y marco legal bajo los cuales ejerce el profesional en el área” (p. 277).

La vinculación de los Trabajadores Sociales a los programas de gobierno responde al vínculo de la profesión con el bienestar social de las personas, trabajando principalmente en los sistemas de protección social que tienen que ver con la educación, la salud, la vivienda, adquisición de ingresos, formación para el empleo, entre otros.

Sin duda la previa o simultánea relación de los Trabajadores Sociales que además son docentes con el sector público les hace conocedores no solo de los fundamentos y experiencias de intervención profesional, sino que además les permite asumir una posición crítica respecto a las políticas públicas y a la manera en que el profesional se vincula con su proceso de construcción, implementación y evaluación. Por ende en la esfera pública el Trabajador Social actúa como mediador entre las necesidades sociales y la responsabilidad

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL del Estado en su satisfacción, pero no solo se trata de la aplicación mecánica de las políticas, sino una reflexión sobre la manera de vincular a la población en el acceso a sus derechos, teniendo en cuenta además el carácter dinámico de las políticas sociales, pues los cambios permanentes, hacen que también se transformen los procedimientos y formas de intervención.

En cualquier caso, pero tal vez con mayor énfasis en el campo público, el ejercicio profesional de los Trabajadores Sociales se dirige hacia procesos de atención individual, grupal, familiar, comunitaria, de investigación, administración, gestión y formulación de políticas sociales, a partir de una base ética que sostiene el conjunto de conocimientos y comportamientos vinculados al desarrollo de la actividad profesional.

De otro lado, involucrarse en el campo de las políticas sociales, ha implicado para los Trabajadores Sociales asumirlas más allá de su relación con el crecimiento económico, concibiéndolas en su complejidad como fenómenos sociales, económicos, culturales, políticos, que están influenciadas por la realidad de los conglomerados sociales.

Se adiciona a estas consideraciones, el aporte de Mendoza (2011) para, quien,

En su ejercicio profesional Trabajo Social hace uso de un portafolio o compendio de posibilidades que le permiten asumir retos y desafíos como facilitador, educador, interventor, consultor, que permiten al o la profesional ser capaz de generar nuevas propuestas. (p. 6).

Sumado a ello, debe comprender el cambio en la participación del Estado, pues ya no se trata de un estado que concentra la responsabilidad de su financiación, sino un estado que asume dicha financiación de manera parcial y por tanto las funciones de la política social también se asumen por parte de la sociedad civil y el sector privado, lo que ha llevado a que se privaticen diversos servicios como la educación, la salud y la seguridad social.

Respecto a la gestión social, cabe comprenderla como el proceso de obtener y potencializar los medios y recursos para llevar a los sujetos sociales, individual o colectivamente considerados, hacia el logro de su desarrollo social.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Así, desde otras esferas se observan desempeños como el realizado a nivel de voluntariado social *“Voluntariados en Organismos no Gubernamentales relacionados con el desarrollo comunitario y la educación” S1/APZ*. El trabajo voluntario, implica que las acciones profesionales que se realicen no tengan remuneración, pues el principal móvil es social, pacífico y desinteresado, pero ello no resta rigor y disciplina al desempeño.

Por consiguiente también se revela la importancia del trabajo voluntario, en donde a pesar de no contar con remuneración, los trabajadores deciden aportar en la construcción social, en respuesta a sus propias convicciones e ideología respecto a la ciudadanía. La diferencia del trabajo voluntario de los profesionales en Trabajo Social, es que ellos aportan una acción social cualificada, pues cuentan con la formación para brindarla, involucrando la participación de las personas en la resolución de sus problemas y todo el bagaje que le aportan los fundamentos suministrados por las ciencias sociales.

Aparte del trabajo voluntario, se debe tener presente que la profesión lleva implícito el establecimiento de relaciones con el medio laboral, lo cual permite brindar respuestas a las exigencias sociales de las instituciones y los sectores populares, por ende los docentes expresan que *“La sociedad, las organizaciones profesionales y las Instituciones de alguna manera establecen el tipo de prácticas que deben desempeñar los profesionales S1/APZ; El ejercicio profesional va relacionado con el desempeño laboral, entonces en el ejercicio profesional yo estoy poniendo a prueba todos mis conocimientos y saberes para poder desempeñar el ejercicio profesional en forma eficiente y exitosa y sobretodo con calidad” S8/MTRS.*

También destacan sus aportes en el fortalecimiento de equipos interdisciplinarios, para la implementación de planes, programas, proyectos sociales y políticas públicas.

Como ya se había dicho, los aportes sociales se hacen antes o durante el desempeño de la docencia. Para quienes ya están vinculados a la docencia, otra posibilidad de ejercicio profesional, está dada por la asesoría y consultoría a programas y políticas sociales, así como a sectores sociales, empresariales y del sector educativo. *“Asesoría, consultoría y gestión de programas sociales S6/LMPB; Consultoría académica: desde la Universidad Pedagógica Nacional entre 1991 y 2000 coordiné académicamente procesos de implementación de políticas de formación de educadores de adultos” S16/RMC.*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Otro aporte social destacado por los Trabajadores Sociales es el de la asesoría, servicio profesional que se realiza una vez conocidas las demandas sociales de los sectores vulnerables, buscando su promoción y desarrollo social. La asesoría se enfoca en el desarrollo de procesos educativos sobre áreas específicas, además de permitir el conocimiento de las medidas legales que amparan la situación de los más vulnerables y hacer coordinación entre instituciones para canalizar el tratamiento de cada caso, según sus necesidades.

Además está la posibilidad de hacer capacitación. “Adelanto proyectos de extensión social, promuevo foros y eventos diversos” S10/OG. La capacitación puede verse como un proceso de intervención profesional con énfasis en lo educativo que permite articular la teoría y la práctica respecto a los problemas sociales.

El trabajo comunitario es otro de los aportes sociales que realizaron los docentes de Trabajo Social, su fundamento está en el desarrollo de la capacidad de autogestión por parte de las comunidades, considerando las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas entre otras. Así el Trabajador Social se convierte en un agente de cambio que junto con la comunidad pone en acción los recursos y la solidaridad para desarrollar conciencia y movilización social. “Trabajé con el distrito en dos programas que son la secretaria de integración social y misión Bogotá haciendo trabajo comunitario, desde ahí liderando procesos comunitarios hay algunas cosas que quedaron planteadas en términos de los procesos que se realizaron como aporte a organizaciones sociales que creo que fueron valiosos y que aún hoy se reconocen” S13/RS.

Para cerrar el tema del ejercicio profesional, se retoma a Salamanca (2014) quien muestra el amplio espectro de posibilidades que tiene la carrera:

En este contexto, Trabajo Social ha hecho el tránsito a escenarios de intervención en: infraestructura, conflicto, responsabilidad social, diversidad sexual, multiculturalidad, entre otros; y se le ha venido demandando abordar temáticas como: movimientos sociales, medio ambiente, derechos humanos, acción sin daño y desplazamiento. (p. 3).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.4.3 Aportes pedagógicos. Dos fueron los tipos de aportes que en el campo pedagógico resultaron de las respuestas de los docentes. Uno tiene que ver con los reconocimientos que en función de sus prácticas han recibido y el otro con los abordajes didácticos que han propuesto para la enseñanza del Trabajo Social.

En el primer caso, los reconocimientos que han recibido los profesores provienen de las comunidades académicas y tienen que ver con su compromiso en la actividad docente y el otro por los aportes en tiempo de servicio, los estudios realizados y las contribuciones a la sociedad. Y en el caso de los abordajes didácticos han aportado estrategias pedagógicas para el trabajo en el aula, reflexiones disciplinares y docentes, su experiencia académica en todos los niveles de formación y en materia de diseño y construcción curricular.

4.4.3.1 Reconocimientos académicos. Tal como propone Fortea (2004) No solo la formación es necesaria para avanzar en una cultura de la calidad. Es también necesario reconocer, apoyar y estimular la docencia de calidad que ya existe en las universidades. (...) Con el fin de estimular la innovación y la calidad, parece que hay dos posibilidades: a) medidas de estímulo a la innovación (...) no solo en términos económicos, sino también de reconocimiento del tiempo necesario y de facilitación de recursos humanos y técnicos. b) reconocimiento a las innovaciones ya desarrolladas y de la docencia de calidad, tanto en términos económicos como de promoción, prestigio y acceso a ciertos recursos valorados por los profesores.

En este sentido, los trabajadores sociales plantean como reconocimientos los que reciben de la comunidad académica a lo largo de sus trayectorias de vida profesional, las alianzas que se establecen entre unidades académicas y el compromiso con la actividad docente, reflejado en el tiempo de servicio, los estudios realizados, el trabajo y la proyección a la comunidad.

A continuación se mencionan algunos de esos reconocimientos que han recibido los profesores: *“Testimonio de treinta años de ejercicio de la docencia y la administración Universitaria. Ubicación en el último rango del escalafón universitaria. Reconocimientos de la comunidad académica SI/APZ; Por Estudios realizados sobre educación y Pedagogía. S2/BC; Generación de alianzas entre unidades académicas y unidades sociales” S15/SBRMQ.*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Llama la atención como en el reconocimiento que los docentes hacen de sus propias prácticas, ellos destacan la trayectoria que han ganado tras años de experiencia no solo en la docencia, sino también en la gestión y administración de los programas académicos, situación que en cumplimiento de las exigencias institucionales y de gobierno, también les ha llevado a ubicarse en altos rangos de los escalafones docentes, pues debe tenerse en cuenta que el tiempo de servicio junto a la formación con que se cuenta, la experiencia y productividad son requisitos de dicho ascenso. De hecho en el decreto 1279 se encuentra establecido que por cada año de experiencia docente, tiempo completo, así como por la dirección, se pueden asignar hasta 4 puntos.

Otras situaciones que han llevado a recibir reconocimientos tienen que ver con la realización de estudios de posgrados, pues con ello se ve cualificado el desempeño docente. Esto ha originado un interés creciente por la realización de especializaciones, maestrías y doctorados relacionados con el amplio campo disciplinar del Trabajo Social y de las ciencias sociales en general. Obviamente según el Decreto 1279, la escala de puntajes va en ascenso según los niveles de complejidad de los estudios realizados.

Pero, al hablar de reconocimientos académicos, es importante partir de la valoración de la docencia, no sólo en función de los estímulos que se fijan al interior de las instituciones como medida de promoción de la calidad, sino la valoración del cotidiano vivir de la experiencia docente, es decir se involucran reconocimientos no tangibles de lo que los docentes hacen.

“No creo que haya cosa tal como una contribución pedagógica de mi parte, salvo la labor realizada con gusto, porque en mi caso el trabajo que realizo sí es un placer S7/MLMV; Contar con un grupo de estudiantes que cuando me los vuelvo a encontrar recibo gratitud por los aportes que puede ofrecerles, y los recuerdos de cercanía pero con exigencia en los momentos de clase o de práctica” S9/NABB.

Dice Segura (2005) que “Cualquiera no es educador. Llega a serlo verdaderamente aquel que tiene el don, la vocación, el gusto y el interés por enseñar, por cultivar” (p. 174).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Es así como tanto en el pensamiento del autor, como en los testimonios de los docentes se deja ver esa **inclinación, vocación y entrega por el trabajo docente, teniendo en cuenta no solo la humildad académica de que se habló en un capítulo precedente, esa que permite que el trabajo se realice en el marco de unas relaciones más democráticas entre profesor y estudiantes, sino la posibilidad de permanecer en la memoria de los jóvenes durante su vida profesional, en razón de los contenidos vistos, pero también de los testimonios de vida que se aprenden en la interacción.**

Entonces, otro aspecto que merece el reconocimiento de los docentes es la pasión por la enseñanza, para ellos el solo ejercicio de la docencia es un gusto personal que responde a sus motivaciones e intereses, configurando su vocación para llevar a otros hacia el aprendizaje. Este hecho a su vez lleva al reconocimiento de la labor en la vida profesional, por cuanto es un lugar común encontrar que los egresados valoren a los maestros que asumieron su proceso formativo.

4.4.3.2 Abordaje Didáctico. Los aportes pedagógicos que los docentes reconocen están asociados a la forma en que desarrollan sus prácticas pedagógicas en el aula, tanto en el pregrado como en las experiencias de posgrados. **Así se hicieron evidentes algunas estrategias pedagógicas como los proyectos de aula, o las experiencias de investigación orientados a dinamizar el aprendizaje.**

“Desarrollo de didácticas y reflexiones en el ejercicio de la docencia para la articulación de saberes con los /as estudiantes, que quedan instauradas en los procesos formativos de los actores que interactúan en los cursos donde se facilita el proceso de aprendizaje desde el aula de clase S3/CMR; prácticas pedagógicas contextualizadas, basadas en proyectos de aula y proyectos de investigación desde varias asignaturas S4/CAC; Me interesa el tema de la formación investigativa, como tratando de encontrar diversas estrategias para que los estudiantes de trabajo social y los egresados se puedan dedicar a la investigación y de darle un espacio mayor a trabajo social, pero todavía no hay publicación S8/MTRS; El desarrollo de los encuentros en aula y la forma de evaluación por escritos que desarrollan en los estudiantes el interés y compromiso por hacer mejor su trabajo” S17/UF.

En la medida en que se va adquiriendo experticia en el manejo de las materias, los contenidos se vuelven más cercanos, el dominio y la actualización de los temas se incorporan

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
a la disciplina de la preparación de las clases, el docente comienza a incorporar a sus reflexiones la forma en que va a trabajar para lograr su desarrollo en el aula, en este sentido se proponen alternativas metodológicas como las del proyecto de aula o la investigación, que tienen una intención integradora, para que el conocimiento no se parcele, sino que por el contrario esté articulado en una aproximación a lo que será el desempeño profesional.

Esta serie de recursos, es llamado por Alvarado (2012) como dispositivos pedagógicos y sobre ellos ilustra de la siguiente manera:

Una situación de aprendizaje se incluye en un dispositivo que la hace posible y a veces en una secuencia didáctica en la cual cada situación es etapa en una progresión. Los conceptos de dispositivo y de secuencia didáctica hacen hincapié al hecho que una situación de aprendizaje no se produce al azar, sino que la genera un dispositivo general, todo depende de la disciplina, de los contenidos específicos, del nivel de los alumnos, de las opciones del profesor. (pp. 70 – 71).

Como se aprecia son muchas las consideraciones que el maestro tiene que tener en cuenta para aportar nuevas herramientas que cualifiquen su quehacer, al tiempo que logren afectar positivamente el aprendizaje de los estudiantes.

Algunos de los aportes pedagógicos que se destacan son los proyectos de aula, debido a su capacidad para articular respuestas a la problemática social, los docentes y estudiantes seleccionan un tema de interés asociado a la realidad y sobre él construyen un proceso de aprendizaje organizado que permite el abordaje teórico y práctico de la temática, al tiempo que permite ganar experiencia en el trabajo de práctica con los sectores sociales.

Hay que recordar que los proyectos de aula “Se originan pues a partir del interés manifiesto de estudiantes y maestros por aprender sobre un determinado tema o problema, por obtener un determinado propósito o por resolver una situación determinada” (Rincón, 2012, p. 45).

El otro aporte pedagógico valorado por los docentes de trabajo social está relacionado con la investigación, teniendo en cuenta su papel formativo y el espacio de desarrollo profesional

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

en que se encuentran. Pues si bien es cierto que en la universidad el estudiante aprende los lineamientos de la investigación formativa, también es cierto que el desarrollo académico de los docentes, les lleva a ofrecer la posibilidad de vincularlos en sus procesos de investigación propiamente dicha y con ello se produce el incremento del conocimiento para las disciplinas y para el beneficio social. Por ello con el potencial investigativo que han desarrollado, además de formar a los trabajadores sociales para la investigación, se han dedicado a la formación de docentes universitarios dentro del proceso investigativo de su quehacer.

Entre las estrategias, menos convencionales están relacionadas a la incorporación de medios de comunicación y artes visuales como el cine: *“Fruto de investigaciones y experiencia académica, mediaciones pedagógicas para el manejo del Cine en el aula S6/LMPB; Articulación de la academia y la sociedad como entes activos del cambio. Implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje acordes al contexto académico y social. Dinamización de la docencia” S15/SBRMQ.*

En particular la incorporación de mediaciones como la televisión o el cine no son recientes, lo interesante en carreras como Trabajo Social, es la utilidad que el docente puede encontrar a fin de hacer más significativo el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sobre el cine las contribuciones de De la Torre, Oliver, Violant, Tejada, Rajadell y Girona (2004) sugieren que con el lenguaje cinematográfico.

Se han tratado temas como: Los medios de comunicación y el cine formativo, el cambio a través del cine, aprender del conflicto en el cine, el tratamiento de la diversidad a través del cine, la resiliencia en el medio cinematográfico, las emociones en el cine, la creatividad y el cine, entre otros. (p. 75).

La profundidad de las temáticas que se abordan en la formación de profesionales de Trabajo Social, unidas a las complejas situaciones que se muestran en el cine que muestra la realidad social, permitió encontrar experiencias formativas en la profesión que también han recurrido a este tipo de dispositivos por ejemplo para trabajar el conflicto social a partir de documentales y películas que muestran la realidad nacional con tinte histórico.

Algunos aportes didácticos, se concentran en la exposición de estrategias pedagógicas consideradas innovadoras en la enseñanza del trabajo social. Está el caso, por ejemplo del

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
cine por su facilidad para el estudio de casos de una manera cualitativa y compleja que abre muchas posibilidades para el mejoramiento de la docencia, en este mismo sentido, se encuentra que en España existe una vertiente pedagógica que además de utilizar la estrategia, se encarga de estudiar y difundir los beneficios de su implementación, justamente en temas formativos relacionados con las ciencias sociales. El cine ofrece ventajas formativas porque permite aprender y estudiar la dinámica social.

Ahora bien, aunque ya se había destacado su importancia en los aportes académicos, en esta instancia también se retoman las contribuciones de los docentes no solo en el contexto del aula, sino más allá del mismo. Entonces se hizo evidente la valoración que los profesores hacen de sus aportes curriculares y a los procesos de calidad como el registro calificado o la autoevaluación y acreditación de los programas.

“Participación en procesos de obtención de Registros Calificado de mi Programa y en el proceso de Registro de alta calidad de mi programa. Desempeño como docente y evaluadora en trabajos especiales de formación especializada y tesis de grado a nivel de Maestría y Universidades del orden nacional S2/BC; fui la que organizó el currículo que se hizo más o menos en el año de 1990 que fue una de las reformas más importantes que se han llevado a cabo S5/GELL; Contribuir en la ejecución y desarrollo de un pensum orientado por proyectos de aula en cada semestre basado en la concepción de la investigación transversal que como ya se ha explicado vincula al estudiante con la realidad social” S12/PEA.

Ya no se trata de la época en que el currículo venía impuesto desde instancias superiores, es dado por el contrario, que este proceso de construcción sea más participativo, haciendo que los maestros traigan a colación sus puntos de vista críticos y reflexivos sobre la formación disciplinar. Para ello es importante permanecer atentos a la dinámica social en que se insertan los programas, las tendencias en la formación, las necesidades del sector productivo, el punto de vista de los egresados, entre otras condiciones que facilitan el carácter participativo de la construcción curricular.

En la misma dinámica de la participación, se encontraron experiencias de trabajo conjunto, en que los docentes refieren compartir el conocimiento pedagógico que poseen en beneficio de ese colectivo encargado de la formación profesional. Por consiguiente la didáctica es vista

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL como elemento que facilita la interacción entre el conocimiento didáctico, los conocimientos disciplinares, los compañeros docentes y por supuesto con los estudiantes.

“Comparto documentos pedagógicos entre los profesores de diversos autores S10/OG; reflexionar juntos sobre ese asunto de cómo formamos trabajadores sociales, no solo los trabajadores sociales sino el equipo interdisciplinario de docentes y cómo pudiéramos hacer juntos mejor, cómo pensamos esto en términos de aprendizaje, cómo pensamos esto en términos de construir experiencias significativas con ellos, que los transformen a ellos y nos transformen a nosotros” S14/MRCP.

A pesar de las evidentes dificultades para la realización de un trabajo interdisciplinario en el contexto universitario, los docentes de trabajo social, especialmente en la Universidad de Caldas, hacen esfuerzos por llevar a cabo procesos formativos en donde se aprovechen los recursos humanos disponibles para la formación. Gracias al abordaje interdisciplinario los trabajadores sociales logran comprender la importancia de la ubicación de la disciplina en el contexto de las ciencias sociales, considerando además el contexto y las circunstancias históricas que lo rodean, contemplando la realidad de manera integral, no fragmentada y posibilitar la integración de la formación teórica recibida con las demandas de la práctica.

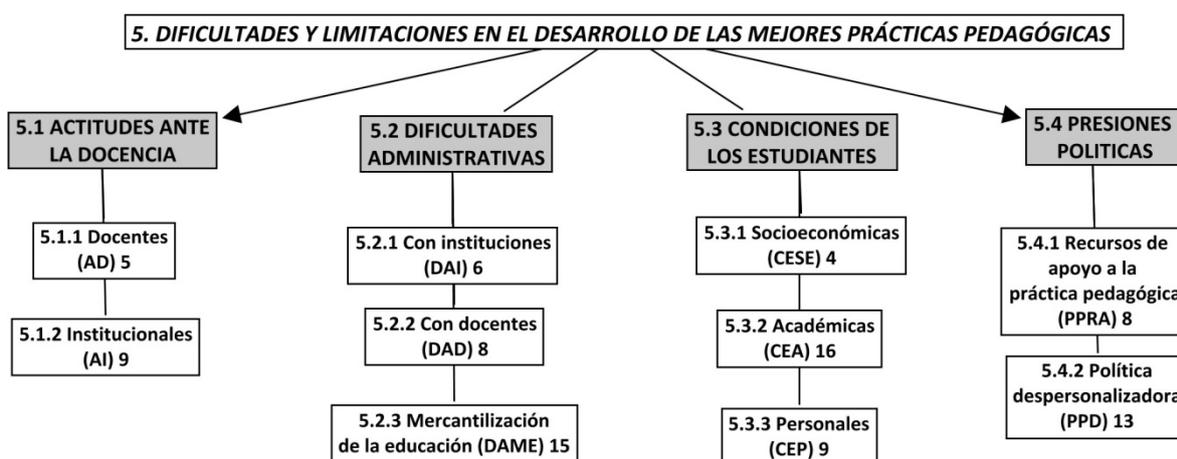
Todo ello debe dar lugar a experiencias articuladas de formación, en las cuales las y los estudiantes reconozcan y reflexionen críticamente sobre el devenir de las trabajadoras y de los trabajadores sociales. Lo anterior suscita nuevamente la reflexión sobre la necesidad de interactuar con otras disciplinas por cuanto la intervención profesional se ejerce en interacción compleja, y con frecuencia conflictiva, con otros profesionales con quienes debemos tejer posibilidades de investigación y de acción interdisciplinaria en el complejo mundo de lo social. (Cifuentes, 2013, p. 179).

4.5 DIFICULTADES Y LIMITACIONES EN EL DESARROLLO DE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Teniendo en cuenta que el desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas, también puede estar rodeado de dificultades o limitaciones, que muchas veces pueden constituir el impulso de los procesos reflexivos de los docentes, en la parte final de la investigación, se indagó

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL acerca de las principales dificultades o limitaciones que los docentes encuentran para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. De acuerdo con los resultados, se observó que dichas limitaciones se encuentran centradas en las siguientes subcategorías y categorías inductivas: Las actitudes hacia la docencia, que incluye las actitudes de los propios docentes y las de las instituciones. Las dificultades de tipo administrativo con docentes, instituciones y las derivadas de la mercantilización de la educación. En seguida se encuentran las dificultades asociadas a las condiciones de los estudiantes, debido a su situación socioeconómica, académica y personal. Y por último se mencionan las dificultades en razón de las presiones políticas a las que se ven enfrentados los profesores que participaron del estudio.

Figura 6: Dificultades y limitaciones en el desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas



Fuente: Datos primarios. Tomados del cuestionario abierto y prueba semántica

Igual que en todo el proceso de investigación, se consideró importante que la identificación de las dificultades y limitaciones que se encontraban en el desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas, también fueran propuestas por los docentes de Trabajo Social, teniendo en cuenta que ellos son los protagonistas directos de sus vivencias, su realidad y por ende sus necesidades específicas, más si se tiene en cuenta la trayectoria académica que los

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL caracteriza, situación que además de conocimientos, les confiere autoridad para hablar sobre el tema investigado.

Las preguntas con las que se trabajó esta categoría, fueron: ¿Cuáles son las mayores dificultades para el ejercicio de una buena docencia universitaria? y ¿Cuáles son las principales barreras que limitan el desarrollo de una mejor docencia universitaria?, las respuestas se procesaron, dando lugar a las categorías antes mencionadas. De este modo, uno de los testimonios que deja en evidencia el conjunto de dificultades que se presentan es el siguiente: *“La ausencia de redes universitarias de pares académicos que incentiven la motivación por la generación de prácticas innovadoras e investigativas novedosas y el proceso de reflexión permanente, ajuste y retroalimentación sobre los resultados de estas ideas novedosas. La falta de una actitud esperanzadora en la docencia que se fusione con una actitud creativa y una pasión por el ejercicio docente, es partir de entender la docencia como una profesión en la que hay que investigar, innovar, proponer, transformar y sistematizar de manera reflexiva, como un ejercicio permanente” S3/CMR.*

En el proceso interpretativo, fue difícil encontrar elementos teóricos de soporte que emplearan la misma denominación, sin embargo, llamó la atención una nominación categorial empleada por Alfonso (2012), quien opta por el término retos de los docentes.

Los retos se entienden no solo como dificultades o limitaciones, sino fundamentalmente como desafíos, por cuanto constituyen una incitación o llamado a su superación o transformación.

De este modo, en su presentación en el XII Coloquio internacional de Gestión universitaria, Mirtha Alfonso (2012), enuncia: “Se puede afirmar que son múltiples los retos (dificultades) con los que se enfrentan en su día a día pedagógico y estos son: Los propios alumnos, las clases, la política Institucional y la Sociedad” (p. 3).

Como se aprecia, el conjunto de limitaciones, propuesto por la autora, agrega a los resultados del estudio, los retos que surgen en el contexto del aula y las dificultades que se derivan de las condiciones sociales en que se encuadran las instituciones educativas. Por ello, Alfonso (2012) agrega:

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

En la actualidad la función docente enfrenta diversos retos, ya que esta tarea no puede restringirse a la mera transmisión de información y exige del docente más que el conocimiento de la disciplina, ser capaz de facilitar el aprendizaje, ser transmisor de conocimientos, animador, supervisor o guía del proceso de aprendizaje e incluso ser investigador educativo. (p. 14).

El mejor modo de explicar los retos o dificultades encontradas por los docentes, es proceder al desarrollo de cada subcategoría derivada del proceso analítico.

4.5.1. Actitudes ante la docencia. Esta subcategoría abarca las dificultades que enfrentan los docentes en relación con su propia actitud frente a la docencia y las situaciones presentes en los contextos institucionales (ver figura No. 5).

4.5.1.1 Actitudes de los docentes. En la categoría inductiva relacionada con las actitudes de los docentes, resultó innegable la articulación de ellas con el bienestar laboral de los profesores en sus ámbitos de trabajo y por ende en el funcionamiento y organización del contexto universitario. Entre las dificultades que se configuran se mencionaron las relaciones entre compañeros, es decir las que se presentan en razón de la convivencia entre personas que tienen diversos puntos de vista frente al manejo pedagógico, intereses y motivaciones. Así lo expresan los actores: *“Se presentan dificultades en las relaciones entre colegas” S1/APZ.* *“Las dificultades se dan por el poco diálogo académico, Poca sociabilidad científica” S2/BC.*

La complejidad de interacciones que se tejen en los contextos universitarios tiene como punto de partida el diálogo académico entre los compañeros del área, por cuanto la docencia no es una tarea a realizarse en solitario. Por el contrario se trata de conformar comunidades de personas que al compartir intereses, emprendan las funciones de investigación, docencia y extensión, compartiendo lecciones aprendidas que además les lleven a entrar en interacción con comunidades académicas más amplias. Sin embargo, la realidad investigada, deja ver testimonios según los cuales a la ausencia del diálogo entre colegas, debe agregarse la falta de establecimiento de redes académicas más amplias. *“La ausencia de redes universitarias de pares académicos que incentiven la motivación por la generación de prácticas innovadoras*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
*e investigativas novedosas y el proceso de reflexión permanente, ajuste y retroalimentación
sobre los resultados de estas ideas novedosas” S3/CMR.*

La situación descrita, afecta o limita el desarrollo de las prácticas pedagógicas porque resta la motivación por la realización de trabajos novedosos, en donde se ponga en marcha el potencial creativo que requiere la docencia, además de minimizar las posibilidades de intercambiar aportes que, aun partiendo de las realidades particulares, tengan en cuenta las lecciones aprendidas en otros contextos para fortalecer procesos académicos de cada institución, sobre todo si el objeto formativo es el mismo.

Entre los docentes de un programa, o de una institución universitaria, a pesar de la afinidad formativa y de intereses académicos, es natural encontrar posturas de pensamiento divergentes, puntos de vista epistemológicos y teóricos alternativos y diferentes; mismos que se encargan de dinamizar los procesos académicos, así como la evolución social pues la idea del pensamiento crítico tiene como fundamento la colaboración, esto obedece a la pluralidad de perspectivas paradigmáticas que convergen en el universo que representa la institucionalidad de la educación superior. Sin embargo la situación que reflejan los testimonios señalados, deja ver precisamente, la ausencia de diálogo académico y pensamiento crítico.

Permitir el diálogo académico en el contexto de la universidad, entre diversas disciplinas, personas y formas de pensamiento, debe partir por reconocer la diferencia, precisamente para evitar homogeneizar, es decir dar apertura a la complejidad, a partir de la creación de espacios de participación incluyentes. Esto implica que el producto de las discusiones académicas entre colegas docentes universitarios, se percibe como una dificultad, cuando carece de sentido reflexivo, pues con ello se evita la posibilidad del cambio.

Sumado a ello, hay que decir que la creación de diálogos intersubjetivos, lleva a la búsqueda de nuevas perspectivas y cambios entre la población académica. Así Giroux (2001) considera que:

Se necesita que los educadores y demás personas, creen organizaciones capaces de fomentar el diálogo cívico, que proporcionen un concepto alternativo del significado y

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

propósito de la educación superior, que desarrollen organizaciones políticas que puedan influir en la legislación para desafiar la ascensión del poder empresarial por encima de las instituciones y mecanismos de la sociedad civil. (p. 60).

Lo dicho por Giroux, no es más que una invitación a participar unidos, como también lo consideran los Trabajadores sociales, por la defensa de la educación superior como una institución que tiene como fin último la formación de los estudiantes, utilizando como principal herramienta, el diálogo académico y la argumentación. En Colombia, el trabajo conjunto, reflexivo y crítico debería ser el producto de una fuerte organización gremial que centre sus aportes en el análisis de la educación superior, tal como se hace con los restantes niveles educativos, a fin de afectar propositivamente las políticas imperantes respecto a la calidad educativa, así mismo debe fijar posiciones respecto de las necesidades de inversión para la financiación de los establecimientos educativos.

Esto significa que la calidad educativa, compromete directamente el trabajo de los docentes, quienes con su trabajo constante y disciplinado, sean capaces de aportar no solo en la formación de estudiantes, sino en la transformación social. Pero es importante recordar, que según opinión de los docentes, las limitaciones surgen por *“La falta de una actitud esperanzadora en la docencia que se fusione con una actitud creativa y una pasión por el ejercicio docente, es partir de entender la docencia como una profesión en la que hay que investigar, innovar, proponer, transformar y sistematizar de manera reflexiva, como un ejercicio permanente” S3/CMR.*

4.5.1.2 Situaciones institucionales. También cabe decir, que en la categoría actitudes de los docentes, se confiere un papel importante a la motivación de los docentes por su labor en las universidades, pues a través de ella, los maestros se vuelven referencia para sus estudiantes, sin embargo para quienes carecen de motivación, la docencia provoca estrés e insatisfacción. Si bien la motivación es un factor de peso personal, también está vinculada con condicionantes externos, como los que ofrecen las instituciones del sistema educativo, en el que se vinculan los docentes.

Al respecto, Romero (2009) dice “la administración debe velar por la motivación y competencia de los docentes mediante la adecuada remuneración y reconocimiento social, así

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL como a través de la oferta de programas de formación que aseguren su cualificación” (p. 5). A pesar de la importancia del reconocimiento a la labor docente, en la práctica, los docentes hacen evidente la ausencia del mismo: *“La falta de estímulos al profesorado, empezando por sus salarios; la inestabilidad en sus puestos como profesores ocasionales y catedráticos, sometidos a presiones poco académicas S10/OG; Falta de incentivos (mejorar salario, reconocimientos institucionales, etc) que motiven el desarrollo de una mejor docencia S11/PARL; el escaso reconocimiento que las universidades hacen a los buenos maestros (se le concede mayor relevancia al ejercicio investigativo para la que sí hay reconocimientos, exaltaciones, premios)” S7/MLM.*

Los incentivos requeridos por los docentes del sector universitario, se ven materializados, no solo en cuestiones salariales, pues además se hace explícita la necesidad de recuperar el prestigio y reconocimiento del profesor universitario y acceder de manera permanente a su formación y mejoramiento.

Una buena manera de comprender las limitaciones y dificultades respecto a la baja motivación docente, por la falta de apoyo institucional, la ofrece Zabalza (2006), quien hace algunas reflexiones sobre la importancia de la actividad docente en la formación universitaria. Es así como comienza por identificar que en cuanto a la docencia, existen posturas tendientes a menospreciarla por considerarla una labor de menor sentido en el contexto universitario, en relación con otros procesos que a su interior se desarrollan.

Véase, por ejemplo, como según Zabalza (2006) algunos profesores universitarios consideran que la docencia no es un componente fundamental para la formación universitaria:

Se dice, a veces, que lo importante es la organización y el ambiente formativo que se crea en las universidades. No sólo son las clases las que marcan la calidad de la formación, según esta perspectiva, sino la presencia y uso efectivo de múltiples recursos puestos a disposición de los estudiantes. (p. 64).

Y así, adquieren más valor los recursos y los espacios, de igual modo que los estudiantes sobre la propia docencia. En esta misma línea, se ubican las posturas que restan importancia y por ende tienden a descalificar a las propias universidades y con ello, su papel formativo.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

A pesar de estas posiciones, la propuesta de la docencia en sentido reflexivo y práctico, insiste en que la enseñanza responde a un proceso formativo de tipo profesional, por lo tanto es portadora de una lógica y condiciones particulares. Aunque no existan normas respecto de la buena enseñanza, desconocer el carácter descrito, es otra manera de menosprecio a la labor docente.

Abreviando se encuentra entonces, que uno de los principales obstáculos para el ejercicio de la docencia, radica en la poca valoración de la misma, lo que a la postre se traduce en la necesidad latente de establecer la articulación de la docencia con el papel de los centros educativos, con el fin de propiciar un buen ambiente de motivación y actitudes positivas de parte de los docentes, agregándose a ello temas concretos como la remuneración justa y el establecimiento de reconocimientos y estímulos al profesorado.

Con relación a lo dicho, Romero (2009) plantea:

El docente es una persona que necesita estar al día, de todos los avances que se producen en su materia, es decir, que la vertiente formativa recoge el hecho de que el profesor es un trabajador de la enseñanza que necesita una formación permanente dirigida a actualizar y complementar su formación inicial, tanto en el plano científico como en el pedagógico. (p. 4).

Ciertamente, a la adecuada disposición de interés de las instituciones educativas, debe agregarse la preocupación de los propios maestros por permanecer actualizados en su saber disciplinar y por supuesto en el pedagógico, para lograr mejores impactos y gratas recordaciones en la memoria de sus estudiantes. De manera particular, la capacitación y actualización pedagógicas, aportan en la mejora de la actividad docente, ayudando a otorgar a las clases mayor dinamismo para innovar en ellas o en los encuentros formativos que desee abordar. Alfonso (2012) “En este punto es bueno destacar que existen varias experiencias exitosas que han surgido en clases universitarias con el objeto de innovar las clases, pero que muchas veces no son conocidas ni valoradas como debiera ser” (p. 15).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Una vez más se percibe la falta de apoyo a las necesidades del personal docente por parte de las instituciones y así lo corroboran testimonios como este: *“Falta de reconocimiento de la formación académica de los docentes por parte de las directivas de las universidades S15/SBRMQ. Que las universidades no estimularan el proceso de creación y mejoramiento pedagógico” S19/BCH.*

Al llegar a este punto, se retoma, entonces que entre las dificultades y limitaciones de los docentes están las actitudes docentes y además las situaciones institucionales que en lugar de impulsar la labor, terminan por quebrantar la motivación de los profesores por llevar a cabo una docencia de calidad. La adecuada disposición de condiciones, sumada a la preparación académica, las disponibilidad de recursos, una cultura institucional, el clima de trabajo son aspectos sustantivos de dicha calidad, sin embargo los resultados de la investigación, indican que las dificultades responden a visiones burocráticas que otorgan mayor relevancia a los aspectos formales, materiales y a los resultados debido a intereses de mercado que terminan por traducir la calidad a características constatables y por ende a indicadores concretos.

Pues bien, en relación con lo anterior, existen autores como Zabalza (2006) quien afirma que:

Lo que profesores y profesoras hacen viene condicionado por lo que ellos pueden hacer, y lo que pueden hacer (o deben hacer) viene condicionado por la institución a la que pertenecen, sus propósitos y programas, su organización, su cultura institucional, sus recursos, su estilo, sus normas. (p. 174).

4.5.2 Dificultades administrativas. El segundo conjunto de dificultades identificado por los docentes, tiene que ver con el componente de tipo administrativo, visto tanto desde la perspectiva de las instituciones, como desde ellos mismos y finalmente de la tendencia a la mercantilización de la educación.

En este marco de ideas, se agrega lo expuesto por Acosta (2002):

Los desafíos de la educación superior en la dinámica de la globalización en América Latina son por supuesto complejos y difíciles de interpretar. De un lado, ante la sobrecarga

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

de demandas y expectativas de los gobiernos y las sociedades, y en un contexto de escasez de recursos y políticas débiles o cambiantes, a las instituciones públicas de educación superior se les exige responder con pertinencia, calidad y equidad. (p. 58).

Ahora se puede decir que las dificultades encontradas en esta categoría no son únicamente las que atraviesan los sujetos participantes del estudio, tal como Acosta lo dice, aquí se incluyen obstáculos y desafíos que se han extendido en el contexto latinoamericano, en respuesta a las exigencias y condiciones que trae consigo la globalización. El punto de partida, según el autor está en las exigencias que tanto el sector gubernamental como la sociedad civil, hacen a las universidades en contraposición a la disponibilidad de recursos para el logro de los desafíos de calidad y la formación de profesionales. De manera concreta, uno de los docentes afirma: *“En general los procesos de mercantilización que han colocado las lógicas del rendimiento financiero en las aulas de clase una masificación del aprendizaje y la desarticulación y la posibilidad de generar formas de pedagogía y didácticas más humanas de acompañamiento y personalización” S3/CMR.*

De conformidad con lo dicho, es innegable que la globalización generó cambios significativos en el campo de la educación superior, introduciendo dinámicas como las de la internacionalización o la vinculación a redes de información, con el propósito de contribuir al entendimiento global y también de la preparación de estudiantes más competitivos, para una sociedad pluralista, abierta y diversa. De ello, se desprende que su arribo, implicó cambio de paradigmas, pasando de la visión tradicional del estado a relaciones de poder basadas en la competitividad y con ello el acaecimiento de problemas de tipo transnacional que surgen de la integración de las economías enfatizadas en el dinero, el poder y el mercado. Concretamente, se sintetiza en este aporte de una de las docentes: *“Políticas nacionales e institucionales, falta de tiempo” S6/LMPB.*

De ahí se infiere, que el servicio social para el que se pensó la universidad, a través de la formación de profesionales, se fue desdibujando para dar prioridad básicamente a la parte de la sociedad concentrada en el sector productivo. Esto responde a situaciones que paulatinamente fueron apareciendo, como por ejemplo el acceso masivo de jóvenes a las instituciones y los problemas que ello acarrea para el financiamiento de las actividades, pues en el sector público dependían de los aportes del Estado, mientras para el sector privado, la

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

principal fuente de ingresos proviene de las matrículas de los estudiantes. La alternativa, teniendo en cuenta la organización y dinámica de funcionamiento, fue entonces que la universidad se articule a la empresa privada y esta terminó por definir a las instituciones de educación superior, los perfiles de egreso para sus estudiantes, las formas de llevar a cabo la investigación, entre otras, así se observa como criterio predominante: “*Los intereses lucrativos en algunas IES*” S4/CAR.

4.5.2.1 Dificultades administrativas con las instituciones. Dada su inserción en los contextos institucionales, la práctica pedagógica está mediada por dificultades que se concentran fundamentalmente en el terreno de las administraciones, sean ellas de tipo institucional o sean una respuesta a las exigencias de tipo gubernamental en torno a la educación superior.

Planteada así la cuestión, la llegada de la globalización también generó cambios en la manera de realizar las actividades sustantivas de la universidad, especialmente la investigación, pues bajo las lógicas de mercado que anteriormente se mencionaron, los procesos de investigación quedaron obligados a estrechar los vínculos universidad – empresa, a fin de recibir recursos para su abordaje. La síntesis expuesta por Acosta (2002), deja conocer que:

Las universidades que poseen o desarrollan poderosas tradiciones de investigación han entablado cada vez más vínculos con las grandes empresas o firmas industriales en campos estratégicos como la medicina, la biología molecular, o la ingeniería de cómputo, creando varias redes de «complejos académico-industriales», apoyados o estimulados poderosamente por fondos federales, como en Estados Unidos (Parsons). (p. 54).

En cuanto a las dificultades que se presentan a nivel institucional, los docentes refieren la situación de las universidades, especialmente públicas, que viven situaciones de inestabilidad en cuanto a la asignación de presupuestos y en general dotación de recursos, en contraposición con las exigencias de calidad que se hacen en el contexto de la globalización y mercantilización del sector educativo. Opinión compartida por los docentes de Trabajo Social, cuando afirman que la globalización origina “*Las dificultades administrativas y la inestabilidad de las Universidades Públicas*; S1/APZ. Por considerar que ofrece una “*Visión*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
de formación integral no clara para las instituciones educativas, poca vinculación de la empresa con la academia” S4/CAR.

Otro reto o problemática que surge en el actual periodo de desarrollo de la docencia universitaria, gira en torno a la relación entre las universidades y el sector externo, o empresarial, pues la limitada capacidad de recursos hizo que los desarrollos investigativos se pongan al servicio de las empresas, y en respuesta a esta situación es el sector externo quien define a las universidades sus propósitos productivos, alejándose de la dinámica de conocimiento inherente a la labor investigativa. Así mismo, en las narrativas docentes se afirma que *“La masificación y tendencia a incorporarse al mercado educativo, se implementa con criterios administrativos y económicos por encima o en sacrificio de procesos y criterios académicos” S16/RMC.*

Agréguese a ello, las dificultades existentes para la permanente actualización de los currículos de formación para que sean relevantes a las necesidades actuales y futuras de la sociedad, estén centrados en los estudiantes y cumplan con el requisito de la flexibilidad. Como consecuencia de ello, algunos docentes consideran que *“Se implementan currículos generalistas, esencialistas y en los que lamentablemente, se reducen las formaciones en humanidades” S16/RMC.*

Los vertiginosos cambios que trajo consigo la globalización, también llegaron a afectar la concepción y manejo del currículo universitario; generando propuestas enmarcadas en el modelo de las competencias profesionales, las cuales se caracterizan por la articulación de conocimientos globales, profesionales y experiencias laborales a la formación profesional, el foco principal de estas alternativas se concentra en el futuro laboral de los egresados, en respuesta a las necesidades del mercado laboral, por ende en los diseños curriculares se abre la participación a la vinculación de empresarios y egresados.

La situación descrita genera cambios en la función de los docentes, pues la misma ya no solo se centra en la enseñanza, ahora el eje es lograr el aprendizaje y en consecuencia la evaluación debe responder a estándares preestablecidos. Como se observa el ejercicio de la docencia se orienta por una visión prospectiva de la realidad, bajo el riesgo de caer en un reduccionismo mecanicista que responde a necesidades de los empleadores, más que a la

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

misma dinámica social y al desarrollo de un espíritu crítico, situación que se torna compleja, pues el estudiante carece de la experiencia de campo que le permita cuestionar su aprendizaje en relación con lo que el sector productivo, la situación laboral y sobretodo la sociedad le exigen.

Más allá de la crítica por sí misma a los modelos curriculares derivados de la globalización, los docentes, plantean sus puntos de desacuerdo, basados en las experiencias que deben afrontar en el día a día de su labor. En este sentido, se cuestiona, por ejemplo la dificultad para disponer de recursos que hagan viable el desarrollo de la formación integral de los jóvenes universitarios.

4.5.2.2 Dificultades administrativas con docentes. Las dificultades administrativas relacionadas con los docentes, tienen que ver con las percepciones que ellos, como trabajadores, construyen de su entorno laboral, es decir lo que tiene que ver con la organización y las condiciones de trabajo. (Restrepo y Florez, 2013) aportan:

Surgen diversos criterios de clasificación de las condiciones laborales, que tienen que ver con el ambiente físico y social, de organización y las demandas cuantitativas y cualitativas, exigencias de rol, cargas y tiempos de trabajo que afectan la salud, la seguridad, al tipo y calidad del contrato laboral, y es lo que se denomina como bienestar laboral. (p. 56).

Los docentes, se ven expuestos a presiones provenientes de sus entornos laborales, en función de su situación de trabajadores y la comprensión de las universidades como empresas de mercado, situación que genera distintas clases de reacciones, que al superar sus capacidades derivan en desinterés, falta de concentración, apatía, estrés y disminución de la productividad, en general aspectos que afectan la calidad de vida de los docentes.

Las condiciones de trabajo incluyen el conjunto de circunstancias y características organizacionales en el marco de las cuales, los trabajadores desarrollan sus actividades y relaciones laborales, dichas condiciones tienen que ver con el entorno físico, relacional, la organización, roles, funciones, cargas, tiempos y legalización del contrato de trabajo que afectan al trabajador en su salud, seguridad e integridad.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

En la investigación de los docentes de Trabajo Social, las dificultades percibidas a nivel de condiciones de trabajo, tienen que ver con la carga laboral que se les asigna, los tipos de contratación, las oportunidades para la formación continua, la promoción laboral y las condiciones salariales. El testimonio de una de los docentes, así lo sintetiza: *“el exceso de labores de múltiples tipos que agobian al docente, el número exagerado de estudiantes. Habría que añadir a la anterior lista el hecho de que haya una odiosa tipología de docente universitario: de planta, ocasional, catedrático, con condiciones salariales y posibilidades de acceso a apoyo institucional diferenciadas, aun cuando las calidades profesionales y el trabajo que desempeñan sean los mismos” S7/MLM.*

Entre las posibles explicaciones que autores como (Restrepo y Florez, 2013) construyen para comprender las cargas excesivas de trabajo en las universidades, está el denominado capitalismo académico, que pretende homologar las instituciones de educación superior a una empresa, haciendo que las dimensiones académicas se pongan al servicio de las administrativas, exigiendo productividad y por ende obligando a incrementar la carga de los profesores, lo que finalmente resta tiempo y espacio para interacciones académicas entre los compañeros y la reflexión colectiva como gremio.

Quienes desarrollan sus actividades laborales en el entorno educativo, conocen que la docencia conlleva sobrecarga, por cuanto existen planes de trabajo de carácter oculto, esto significa que las actividades que debe realizar, no se tienen en cuenta al momento de distribuirle el tiempo. Los mismos (Restrepo y Flórez, 2013) agregan:

Para el grueso de los docentes falta tiempo por lo que se hace necesario trabajar más. Una de las razones que se aducen para esta situación es el plan de trabajo oculto, es decir, todas aquellas actividades informales, por fuera del plan de trabajo que son solicitadas al docente y que debe realizar, pero que no son tenidas en cuenta al momento de evaluar el desempeño. (p. 61).

Todo esto teniendo en cuenta que la labor docente no se circunscribe específicamente, como ocurre con otras ocupaciones, al contexto del trabajo. El docente universitario lleva trabajo a su casa y este tiempo no es reconocido por parte de las instituciones, al tiempo que

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
es un factor de riesgo para la estabilidad de los entornos familiares de los profesores, afectando a la vez su autoestima y niveles de confianza. Los docentes de Trabajo Social que expresaron este tipo de dificultades, así lo manifiestan: “*Los requerimientos Institucionales a través de reuniones, tareas administrativas, la denominada labor no instruccional que sobrecargan al docente de trabajo impidiéndole centrarse en las labores propias de la docencia como la preparación y formulación de prácticas pedagógicas que enriquezcan la enseñanza*” S12/PEA.

El estudio realizado por Restrepo y Flórez (2012) coincide en afirmar que “la forma de poder dar cumplimiento a los compromisos laborales es sacrificando espacios personales como compartir con la familia, con amigos o vivir momentos de esparcimiento, al llevar trabajo a casa. Esta situación genera intranquilidad, ansiedad y sensación de sometimiento” (p. 62).

A ello debe sumarse la ampliación de cupos universitarios, lo que conduce a que los docentes deban manejar cada vez grupos más numerosos de estudiantes, debiendo buscar estrategias que les permitan garantizar cobertura, por encima de calidad y valoración de los procesos particulares de aprendizaje. Lo descrito por los docentes, es resumido en una de las expresiones de los participantes del estudio, quien la denomina **mercantilización de la educación** y que autores como Restrepo y Flórez (2013), tienen a bien identificar como la respuesta de las universidades a la organización del mercado.

Todo lo mencionado tiene que ver con la pérdida progresiva de las condiciones para el ejercicio de la docencia, debido a las presiones que se ejercen en materia de productividad académica y las restricciones que se hacen en cuanto a la asignación de la carga académica, lo cual a su vez deja en evidencia la disminución del protagonismo docente en la toma de decisiones de carácter académico a nivel de las instituciones. Esto se ve ejemplificado en la valoración de la producción investigativa y escrita, por encima del desempeño docente.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.5.2.3 Mercantilización de la educación. Se parte por comprender el sentido del término mercantilización. En el marco de la economía, **la mercantilización es un proceso que convierte cualquier objeto, bien o servicio, en algo que se puede comprar, vender o financiar.** **A pesar de ser uno de los más importantes servicios públicos, la mercantilización también llegó al aparato educativo, cambiando su llamado a servir por el de la competencia económica.**

La incorporación del discurso de la mercantilización al contexto universitario, **trajo consigo políticas centradas en el fortalecimiento de la calidad y la búsqueda de fuentes de financiamiento, por ello las universidades fueron generando nuevas estructuras que permitieran incrementar las fuentes de financiamiento externo,** pues como se dijo, la dinámica actual no permite que las instituciones se sostengan exclusivamente de las matrículas o el apoyo estatal. **Es así como surge la relación universidad-empresa y con ello, los cambios en la cultura académica.**

Desde estas lógicas, (Restrepo y Flórez, 2013) encuentran que:

Al igual que en el caso de las condiciones de trabajo, la categoría que emerge de manera recurrente es la mercantilización de la universidad. Los docentes se refieren a una mayor solicitud de indicadores, a un énfasis en la productividad que hace que el sujeto pierda su rostro y su esencia. (p. 61).

Las universidades hoy en día se reconocen más como instituciones de mercado y por ello se encuentran sometidas a las lógicas de productividad, competitividad y por supuesto rentabilidad que les permita aportar a las economías locales y de comercialización de productos, como por ejemplo los resultados de las investigaciones; es de esta manera como la universidad dejó de ser una organización de la sociedad, para ser una organización del mercado, son las empresas privadas quienes se encargan de gestionar la formación, **siendo reemplazada la dimensión pedagógica por la productiva.**

El evidente descontento de los docentes con respecto a las tendencias de mercantilización, lleva a la necesidad de repensar la centralidad del gerenciamiento de las entidades tanto al interior de las universidades como en el contexto social actual, buscando rescatar el componente pedagógico.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Por ende las principales críticas a la mercantilización de la educación, derivada de las políticas neoliberales, está centrada en sus determinantes ideológicos, orientados a homogeneizar el conocimiento, la pérdida del sentido de bien público, el acceso y las barreras que implica el establecimiento de los mecanismos de mercado.

Lo descrito anteriormente, es expresado en las narrativas de los docentes, quienes consideran que entre las dificultades de su práctica pedagógica está: *“por ejemplo la mercantilización de la educación porque eso hace que el aprendizaje pase a estar en un segundo plano y se generan otras prioridades y exigencias S13/RS; no hay condiciones de tiempo, porque el profesor no se puede dedicar exclusivamente a la investigación por un tiempo sino que tiene que estar en diferentes frentes S8/MTRS; La sobrecarga laboral hace que el docente limite su accionar” S11/PARL.*

4.5.3 Condiciones de los estudiantes. Otro grupo de dificultades identificadas por los docentes para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, está vinculado con las condiciones de sus estudiantes, pues ellos perciben situaciones que obstaculizan el adecuado desarrollo de la diada enseñanza/aprendizaje. **Estas condiciones obedecen a situaciones Socioeconómicas, académicas y personales**

Las instituciones de educación superior tienen como misión, la formación del ser humano, desarrollando estrategias de apoyo a dicha formación académica, sobre todo para quienes presentan dificultades o problemas académicos, entre los que son comunes: las dificultades en los procesos lectoescriturales, ausencia de metodologías de estudio, dificultades de tipo personal, como la falta de atención y motivación, presencia de problemas familiares o emocionales, por mencionar algunos de ellos.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.5.3.1 Condiciones socioeconómicas de los estudiantes. Respecto a las condiciones de los estudiantes, vistas como limitaciones de las prácticas pedagógicas, los docentes parten de identificar las características de los jóvenes que deciden estudiar Trabajo Social. En este sentido afirman que en sus condiciones socioeconómicas, los estudiantes del programa se caracterizan por ser extremadamente jóvenes, con decisiones aún no consolidadas respecto a su vocación y provenientes de hogares ubicados en bajas estratificaciones socioeconómicas, lo que les lleva a trabajar para completar los ingresos que les permitan acceder a las universidades.

Algunos de los docentes, coinciden con lo expresado, cuando dan a conocer que “*Las condiciones socio-económicas de los estudiantes que los lleva en muchos casos a trabajar para costearse sus estudios y gastos personales, limitando su producción académica, lo cual tiene implicaciones en el grupo en general pues baja la calidad en la producción académica y los estudiantes se cuestionan sobre el desnivel entre unos y otros, llegando a cuestionar al docente acerca de si tal o cual estudiante si está en condiciones de ser un representante de la profesión*” S12/PEA.

La situación socioeconómica de los hogares de los estudiantes, genera en ellos preocupación por invertir su tiempo a estudiar, en lugar de generar ingresos para su casa, o por tener que trabajar al tiempo que deben responder por su rendimiento, situaciones por las cuales se ve disminuido su potencial académico y por ende las posibilidades de lograr buenos resultados en la carrera.

Sobre el particular, el estudio realizado por la Universidad autónoma de Occidente (2007), indica que:

Existe la tendencia en las Instituciones de educación superior, a seleccionar a los estudiantes con mejor nivel cultural y económico; en ese sentido los autores consideran que en la permanencia inciden factores adicionales de orden socioeconómico, tales como oportunidades económicas tanto para el pago de la matrícula como para el sostenimiento personal, además de otros factores de índole familiar, académico y cultural; igualmente en el estudio se resalta la importancia de reconocer otros factores asociados con la permanencia, tales como el funcionamiento del sistema educativo, las políticas y

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
programas de las universidades, y por supuesto las desigualdades de tipo social y económico existentes en la sociedad colombiana. (p. 38).

Concentrarse en las dificultades de los docentes para desarrollar su actividad de acuerdo con las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, lleva a examinar la relación entre la permanencia de los jóvenes en las universidades, pues es bien conocida la articulación entre la pobreza y el desempeño académico de los estudiantes, en todos los niveles educativos. De hecho, el solo ingreso a la educación superior está restringido para los jóvenes que vienen de hogares pobres, lo mismo que suele ocurrir en el desempeño académico, porque este es mejor para los estudiantes que provienen de instituciones educativas del sector privado.

Otro aspecto que fue mencionado por los participantes del estudio, en función de la categoría condiciones de los estudiantes fue la edad: *“No es tan fácil, menos en las condiciones actuales de una universidad masificada, estudiantes cada vez más jóvenes, escenarios educativos en la sociedad del conocimiento” S16/RMC. Se sabe que los estudiantes que están ingresando a las universidades, generalmente se encuentran entre los 17 a 22 años, perteneciendo aún a ciclos vitales como la adolescencia o la adultez joven. Los aportes desde la psicología evolutiva, indican, que son etapas, en las que justamente la capacidad de toma de decisiones respecto al proyecto de vida, aún se encuentra en proceso de maduración, por consiguiente, algunos jóvenes dejan entrever la falta de estabilidad para tomar su decisión profesional e incluso pueden hacerlo en razón de las presiones familiares, más que por convicción propia.*

Vale aclarar que la influencia de la edad en el desempeño académico, no siempre puede predecirse, en consecuencia no puede afirmarse que los más jóvenes tienen menos responsabilidades y por ende estén más motivados y puedan conservar el ritmo de trabajo de la secundaria, como tampoco se puede afirmar que los mayores, en función de sus responsabilidades son más motivados y dedicados al cumplimiento de sus obligaciones académicas.

Lo que si se evidencia es que los estudiantes que comparten residencia con sus padres, cuentan con la ventaja del apoyo familiar y en consecuencia viven con menos dificultades el proceso de adaptación a la vida universitaria, mientras quienes viven solos, enfrentan

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
mayores obstáculos al respecto, con la ventaja de poder adquirir un proceso de independencia y autonomía que bien canalizado, deriva en una madurez mayor y una concentración mayor en sus estudios, claro está cuando no se dejan absorber por las alteraciones de la adaptación. La realidad que los docentes encuentran en sus aulas, indica que no hay apoyo en el proceso formativo y ello se nota cuando afirman: *“Falta de compromiso por algunos estudiantes, Falta de escucha, Falta de puntualidad por los estudiantes para entregar las tareas a tiempo, estudiantes que aún esperan que el docente les dicte la clase” S9/NABB.*

4.5.3.2 Académicas. Luego aparecen los aspectos académicos que dificultan el desarrollo de los estudiantes, convirtiéndose al tiempo en obstáculos para el desempeño de los docentes, lo que genera en general insatisfacción personal, desmotivación. Uno de los testimonios iniciales así lo señala: *“Las dificultades y limitaciones sociales de los estudiantes que ingresan al programa, Las falencias de la formación de los /as estudiantes que en su proceso de formación no logran generar la captura del estudiante y su apasionamiento por el conocimiento S3/CMR; Bajo nivel educativo con que ingresan los estudiantes a la educación superior. Falta de motivación de los estudiantes frente a lo ofertado por las unidades académicas” S15/SBRMQ.*

Como se observa, las condiciones académicas, comienzan por analizar la disponibilidad para el estudio, pensando en que su presencia facilita los procesos de aprendizaje, mientras su ausencia merma el aprendizaje y por ende hace más arduo el trabajo de los maestros.

El mismo estudio realizado por la Universidad Autónoma de Occidente (2007) muestra que:

Los aspectos académicos se concentran en determinar la procedencia académica y bajo qué condiciones se obtuvo el título de bachiller. Dado que el proceso de formación es un proceso secuencial, es necesario conocer, desde el punto de vista descriptivo, las características del momento académico que precede el ingreso a la Universidad. (p. 11).

Académicamente las dificultades que salen a flote en el ámbito universitario, están asociadas con las débiles bases que se adquirieron en el bachillerato, aspecto que redundo, según dicen los docentes, en una inadecuada precisión conceptual, tendencia a la

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
 memorización, dependencia de la figura del docente y en general el poco interés por la profesión, la investigación, la escritura y el análisis. Lo expresado por los docentes, coincide con los anteriores señalamientos, pues ellos indican que existen “*debilidades de la formación de los estudiantes a nivel de la básica primaria y secundaria*” S2/BC.

Agréguese a ello que son pocos los colegios que cumplen a satisfacción con procesos de orientación vocacional y profesional que oriente a los estudiantes sobre las carreras a cursar.

Sobre la situación descrita, autores como Alfonso (2012) consideran que:

Cada área de estudio posee las competencias que deben ser logradas por los estudiantes del nivel medio; por lo tanto es inadmisibles que los estudiantes lleguen sin base, como lo afirmara uno de los docentes, esto significa que lo que establece el MEC no es tenido en cuenta en algunas instituciones y dan el Título de Bachiller a quienes no han adquirido las competencias requeridas para proseguir los estudios universitarios. (p. 11).

El nivel de interés de los estudiantes en la permanencia universitaria, configura una dificultad más que deben afrontar los docentes de trabajo social, pues ellos aluden que algunos estudiantes no están realmente interesados por su formación en la carrera, por lo tanto ellos deben esforzarse más por despertar su interés y motivación, incluyendo estrategias que permitan conocer el perfil y campos de acción profesional, con el fin de afectar positivamente las prioridades de elección profesional. “*En segundo lugar, me parece que algunos estudiantes en un porcentaje alto no están motivados para estudiar trabajo social, sino que la toman como una opción que les tocó*” S5/GELL, dice uno de los participantes de este estudio.

Consciente de la importancia de la fundamentación que debe cimentar la educación básica para el posterior desempeño en la vida universitaria, Delors (1997) propone que:

Desde este nivel de la educación, los contenidos tienen que fomentar el deseo de aprender, el ansia y la alegría de conocer y, por lo tanto, el afán y las posibilidades de acceder más tarde a la educación durante toda la vida. (p. 20)

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Respecto a la formación básica que el estudiante debe traer de la educación secundaria, los docentes reportan que el universitario muestra evidentes dificultades, sobre todo en lo que tiene que ver con las competencias lectoescriturales que resultan fundamentales en el estudio de una carrera como Trabajo Social, esto significa que al carecer de las bases formativas, como lo dicen los docentes *“parece que hay una dificultad, también en el interés por investigar y el interés por la lectura y por el análisis y que necesariamente está articulado con la formación que traen del bachillerato” S5/GELL*; los docentes deben invertir parte del tiempo destinado al desarrollo de sus programas analíticos, a la nivelación de condiciones para poder trabajar con el grupo en general, para lograr el propósito mencionado deben desplegar su potencial creativo que les permita inyectar sus clases de dinamismo y por ende aumentar al tiempo la motivación.

Y se agrega a lo dicho *“Las dificultades lectoescritoras de los chicos S7/MLM; Bajo nivel lector, Resistencia a la lectura y a escribir, Inadecuada precisión conceptual de algunos estudiantes en algunos métodos S9/NABB; Tendencia en algunos estudiantes a la memorización de contenidos y escasa posibilidad de contrastación y aplicación a situaciones prácticas” S9/NABB*.

Una dificultad más asociada a las condiciones académicas de los estudiantes es que muchas veces ellos recurren a la memorización como estrategia para avanzar en el proceso educativo, sin pensar en los efectos que su uso trae, por su duración a corto plazo y por las dificultades reales de integrar el conocimiento a situaciones concretas de la vida real o de la práctica profesional, en síntesis es la vía contraria a una educación para toda la vida. Woolfolk (2006) considera que *“Los estudiantes a menudo recurren a la memorización de las palabras exactas de las definiciones cuando no tienen la esperanza de comprender realmente los términos, o cuando los profesores rechazan definiciones, que no son exactas”* (p. 264).

Junto a la memorización, suelen aparecer otras dificultades en los estudiantes, tales como los problemas de atención y concentración y en general deficiencias cognitivas que afectan negativamente el funcionamiento académico desde que ingresa a la universidad y se convierten en un obstáculo en el posterior desempeño profesional.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

En general las condiciones académicas de los estudiantes que afectan su desempeño, así como el de los docentes, son de variada naturaleza, por ejemplo están temas como la existencia de hábitos de estudio, la planificación de las actividades, el estado de los conocimientos previos, entre otros.

4.5.3.3 Personales. Muchos de los factores que los docentes identifican con las condiciones estudiantiles que son limitaciones para la práctica pedagógica, tienen que ver con los mismos factores que llevan a la deserción estudiantil. Así por ejemplo, están los factores económicos, laborales, institucionales, personales y familiares. Específicamente los personales tienen que ver con **circunstancias como el rendimiento académico, el embarazo, las dificultades para adaptación, problemas de salud, estado anímico y motivacional, y las relaciones interpersonales.** Estos factores a su vez, fueron identificados por los docentes de Trabajo Social como **factores asociados al proyecto de vida de los estudiantes, el desconocimiento de la diferencia, las dificultades con la puntualidad, la apatía y el manejo de los recursos electrónicos en el aula.**

El desempeño académico debe ser un indicador de la manera en que el sujeto consigue los logros esperados de acuerdo con sus propias capacidades, por lo tanto sus rasgos personales, así como los demás aspectos de su vida influyen en su tránsito por la universidad. Entre las condiciones personales de los estudiantes, una de las más estudiadas es la motivación, por cuanto ella propicia la implicación del sujeto que aprende. Los altos niveles de motivación, el universitario permanece orientado al logro de las metas.

Las narrativas del estudio, permitieron conocer que *“Lastimosamente no todos los estudiantes reconocen y asumen su proceso de aprendizaje de manera responsable consigo mismo y con el medio que luego los espera en su ejercicio profesional. El interés de los estudiantes que son tan jóvenes y tienen sus intereses en otros aspectos” S17/UF.*

A ello, es preciso adicionar que ya en el contexto de interacción, también existen condiciones personales que afectan tanto el rendimiento académico, como el desarrollo de las prácticas pedagógicas, entre ellos están por ejemplo, la capacidad de escucha, la presencia de marcadas diferencias entre los estudiantes del aula, la manera como se manejan los tiempos académicos, la apatía y la disposición de recursos y materiales de estudio de orden personal.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Se comprende así, en pensamiento de Alfonso (2012) que:

Al ingresar a la escuela, se desarrollan todas las actividades de acuerdo a un horario que se establece en los reglamentos internos. Estos horarios permiten tener un orden, además que ayudan a la coordinación de las clases y descansos. Sin embargo, en algunos casos hay personas que constantemente llegan tarde y, generalmente presentan excusas y esto ocasiona un retraso para todos o distracciones que rompen con el orden de las actividades. (p. 11).

Las dificultades de los estudiantes, radican en su falta de comprensión de la dinámica que gira alrededor del ambiente universitario, pues a pesar de la libertad y respeto a la autonomía de las personas, también existen condiciones establecidas que se deben cumplir a cabalidad, para garantizar el orden, no obstante, existen estudiantes que parecen no ajustarse a las normativas existentes que terminan por alterar el curso de las prácticas pedagógicas.

En general, dada la influencia que ejercen sobre el desempeño en la universidad, deberían ser objeto de interés en el diseño de las políticas universitarias, sobre todo pensando en las necesidades de los grupos menos favorecidos.

Por último, entre las condiciones personales de los estudiantes, surgieron las posibilidades de acceso a los recursos y dispositivos electrónicos, así lo muestra una de las docentes, cuando afirma: *“Hoy los ve en la clase con su celular con su tableta que entra el mundo aquí a la clase a través de esa serie de equipos de la informática la cibernética y no los puede tener uno cautivos porque está lo otro”* S8/MTRS. Y añade Alfonso (2012).

A finales del siglo pasado la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) dentro de los Centros Educativos del Nivel Superior ha sido un proceso cuasi – estático, sin prever las consecuencias que traería y fundamentalmente sin planificar la capacitación de quienes debe aplicar en las aulas estas nuevas herramientas. (p. 14).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Como se afirmó, las últimas dificultades expresadas por los docentes, tienen que ver con la incorporación de la tecnología, pues los estudiantes llevan al aula, dispositivos electrónicos que les permiten la interacción con el conocimiento a una gran velocidad. Sin embargo **la dificultad radica en la falta de oportunidades para involucrar esta tecnología de manera planificada y organizada, es decir incorporarlas al contexto de la clase, para que sus nuevas demandas se incluyan en el aprendizaje.**

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación revolucionan las prácticas pedagógicas, por cuanto **generan nuevos paradigmas respecto a los límites de espacio y tiempo en la clase, lo mismo que respecto a la presencialidad en el aula. Así, hoy en día los docentes deben incluir espacios para la consulta de las bibliotecas digitales, desarrollar temas o cátedras de manera virtual, posibilitar el manejo de bases de datos, revistas y trabajos académicos digitales, desarrollo de cátedras por internet, videoconferencias, encuentros con especialistas, por mencionar algunos de los recursos con que contar.**

Teniendo en cuenta las diferencias significativas en el manejo y acceso a los desarrollos tecnológicos, electrónicos y digitales, también las instituciones deben implementar estrategias para que su personal docente desarrolle habilidades en la incorporación de las Tics en sus prácticas pedagógicas.

4.5.4 Presiones políticas. Los sistemas de acreditación y aseguramiento de la calidad, cubren los procesos educativos en América Latina, son ellos el resultado de las políticas públicas de crecimiento económico que se han instaurado con los gobiernos democráticos, con posteridad a las dictaduras de muchos países. **El argumento central de las políticas neoliberales estuvo enfocado en la ineficiencia, inequidad y baja calidad de los sistemas educativos y por lo tanto se orientaron a disminuir la responsabilidad del Estado en la educación.** El marco de la política neoliberal, establece diversos indicadores de calidad, entre los que suelen encontrarse: número de graduados, porcentajes de ubicación laboral de los egresados, tasas de retención y deserción, desconociendo en cambio, análisis profundos de las causas o factores que llevan a la deserción.

Todo ello, dice Acosta (2002) ocurre por cuanto:

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Políticas públicas de crecimiento y diferenciación de los sistemas, asociados a diversos instrumentos de financiamiento con recursos públicos, basados en esquemas de evaluación y acreditación de la calidad y la excelencia, han aparecido en la última década en casi todos los países de América Latina. Además, organismos internacionales como la OCDE (1997), el Banco Mundial (1994,2000) y la Unesco (1995, 1998) han sugerido en los últimos años una revaloración de la importancia de la educación superior para el desarrollo económico y social de los países. (p. 50).

Esta situación configura la gama de presiones políticas que fueron identificadas por los docentes de Trabajo Social, quienes consideran que son limitados los recursos de apoyo a las prácticas pedagógicas, lo que se traduce en limitaciones de tiempo, asignación de recursos pedagógicos, informáticos, financieros, logísticos y de apoyo a las actividades de los estudiantes.

En sus propias expresiones manifiestan: *“Los precarios recursos para financiar la educación superior y la investigación S10/OG. En las universidades, que no se dispone ni de todo el tiempo, ni los recursos, ni las condiciones más propicias para desarrollar eso que uno en términos ideales plantea desarrollar S14/MRCP; los pocos recursos de apoyo pedagógicos y de informática y de tecnologías de la comunicación S2/BC; La falta de recursos económicos para apoyar la movilidad de los docentes que permitan conocer experiencias exitosas en otros escenarios nacionales e internacionales”S11/PARL.*

Además consideran que las presiones políticas movidas por intereses de tipo mercado, hacen que la educación sea despersonalizada, pues el interés central está buscando la ampliación de cobertura en contra de la propia calidad que se debería ofrecer.

A ello se agrega la política neoliberal que propone una educación de calidad y un escalafonamiento por escalas de méritos, haciendo que haya cada vez más inconformismo por parte de las comunidades educativas, que al menos en el caso de Colombia, desencadena manifestaciones en contra de lo establecido, por sus serias implicaciones a los verdaderos propósitos de una educación formativa y para toda la vida.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Por ello, en los testimonios de los docentes, salió a colación, la necesidad de emprender acciones que permitan manifestar el inconformismo sentido, situación que luego se convierte en otra limitante, porque retrasa los procesos académicos, incluso sin mostrar resultados positivos, pues los gobiernos de turno, solo aportan paliativos, así quedó registrado por los profesores: *“Aplazamiento de actividades por coyunturas del paro y de actividades institucionales” S8/MTRS.*

4.5.4.1 Recursos de apoyo a la práctica pedagógica. La búsqueda permanente de la calidad, es un postulado básico de las políticas neoliberales, de hecho, es el instrumento que legitima la aplicación de premios y castigos de acuerdo con el resultado de las pruebas de evaluación. Sin embargo, la evaluación no es un mecanismo que vaya en línea directa con el fortalecimiento de la calidad en las universidades, por el contrario, ha generado discrepancias entre la razón de las mismas y el quehacer académico, pues como se ha dicho, hoy la prioridad es más administrativa.

Con base en los indicadores de calidad, las universidades van determinando la cantidad de estudiantes que se pueden admitir, la cantidad de docentes que se consideran suficientes para las funciones y número de estudiantes, del mismo modo se determina la disposición de recursos económicos y, en general, permanecen hundidas en las lógicas de mercado y por tanto en competitividad con las otras instituciones. Al respecto, los profesionales del Trabajo Social afirman que *“las universidades no tienen recursos, no se invierte en la formación de los docentes” S13/RS.*

La educación en su carácter de mercancía, adquiere valor económico, por eso, los costos de su financiación, cobertura, calidad y eficiencia ocupan un lugar central en las consideraciones de la política educativa, llevando a las universidades a generar sus propios recursos, mediante intercambios para la gestión de ingresos, sobre todo con el sector empresarial; se exige a las universidades que amplíen y diversifiquen sus fuentes de financiamiento, lo que ha implicado que se modifique su orientación y carácter. De acuerdo con las reflexiones que los Trabajadores Sociales hicieron, *“Las políticas del Estado en aspectos tangibles como que no hay unas sillas en buen estado, o que en la universidad pública que no se puede dar la clase porque el día anterior llovió y eso está inundado pero si uno se va al fondo tiene que ver con la financiación y la política pública de educación. Ese*

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
criterio de ampliación de cobertura sin que existan las condiciones para hacerlo, el poder investigar, lo mismo o sea que no hay presupuesto o no hay condiciones” S8/MTRS.

La globalización puede verse como factor de crecimiento económico, pero ello está reservado para las instituciones que tienen potencial competitivo, dejando al margen a las que no lo tienen.

Así las universidades, sobre todo las pequeñas o con baja asignación presupuestal quedan en situación de desventaja en un mundo extremadamente competitivo, pues de la capacidad estatal para diseñar y sobre todo para instrumentar sus políticas públicas, depende el conjunto de relaciones, recursos e instrumentos que se le asignen. García (2009) considera que “Lo que expresa el tono de la vida actual y de la universitaria en particular, sugiere que apuntamos a una comunidad de sobrevivencia más que de realización personal” (p. 174).

De las problemáticas enunciadas respecto a la educación superior, la de mayor impacto sobre las demás, es la referida a la disminución de recursos a la ejecución de sus tareas y al apoyo a la docencia, contrario a la exigencia cada vez más alta de calidad.

4.5.4.2 Política despersonalizadora. Inicialmente, si se parte de la idea de considerar la educación como preparación para toda la vida que impacta todas las esferas de la vida, la educación debe verse como inherente a la condición humana y por ende a la transformación de la sociedad. Por lo tanto el aprendizaje debe orientarse al desarrollo individual y social, porque está llamada a formar en el ser, conocer, hacer y convivir, como lo plantea Delors.

Pese a lo dicho, fenómenos como el de la globalización, han impactado la ruta de la educación hacia nuevos horizontes que la llevan a catalogarse como despersonalizadora. Con base en lo anterior, cobran sentido, apreciaciones de los profesores, quienes dicen que “La presión de esta política educativa despersonalizadora y baja en calidad es permanente” S3/CMR.

Si se tiene en cuenta que la globalización no solo es un fenómeno económico, sino que afecta otras esferas de la humanidad, puede considerarse como irreversible, sin embargo dada

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

su inminencia, son cada vez más los movimientos emergentes que proponen no ignorarla, pero sí evitar caer sometidos a ella, así por ejemplo se encuentran las tendencias orientadas al desarrollo humano y la cultura de paz. Se trata de movimientos que hacen frente al individualismo, la indiferencia, la desigualdad, el economicismo, la exclusión y la marginación. En el informe Delors (1997) queda expresado.

La tensión entre lo universal y lo singular: la mundialización de la cultura se realiza progresivamente pero todavía parcialmente. De hecho es inevitable, con sus promesas y sus riesgos, entre los cuales no es el menor el de olvidar el carácter único de cada persona, su vocación de escoger su destino y realizar todo su potencial, en la riqueza mantenida de sus tradiciones y de su propia cultura, amenazada, si no se presta atención, por las evoluciones que se están produciendo. (p. 11).

Las incorporaciones mercantilistas a la educación, generan retos al quehacer de los docentes, en donde sobre las exigencias del mercado, que no se pueden desconocer, se piense en la formación humana y social, que le permita recuperar su protagonismo como agente de cambio, primero de sí mismo, así como de sus estudiantes y del entorno en que desarrollan su práctica pedagógica. En contra de las políticas despersonalizantes, debe orientarse a evitar la memorización de contenidos, para enfocarse en la formación de la responsabilidad, trabajando conjuntamente con los estudiantes en la disposición de recursos y medios para hacer frente a las diferentes problemáticas sociales, no solo del entorno inmediato.

La alternativa ante la mercantilización de la educación, parece centrarse, entonces en el despliegue del potencial creativo e innovador y no exclusivamente en la profesionalización, de tal manera que las universidades sean el epicentro del pensamiento y la estructuración del proyecto futuro de sociedad, en donde la persona humana sea el motor principal.

Retos como el mencionado, cobran fuerza e importancia en eventos de carácter mundial, que convocan el interés no sólo gremial, sino también institucional, estos eventos cambian el eje de preocupación, restando protagonismo a los intereses económicos para darle cabida, por ejemplo a las dimensiones éticas. Así se retoma el aporte de Tünnermann (2003) en la declaración mundial sobre la educación superior, quien considera que:

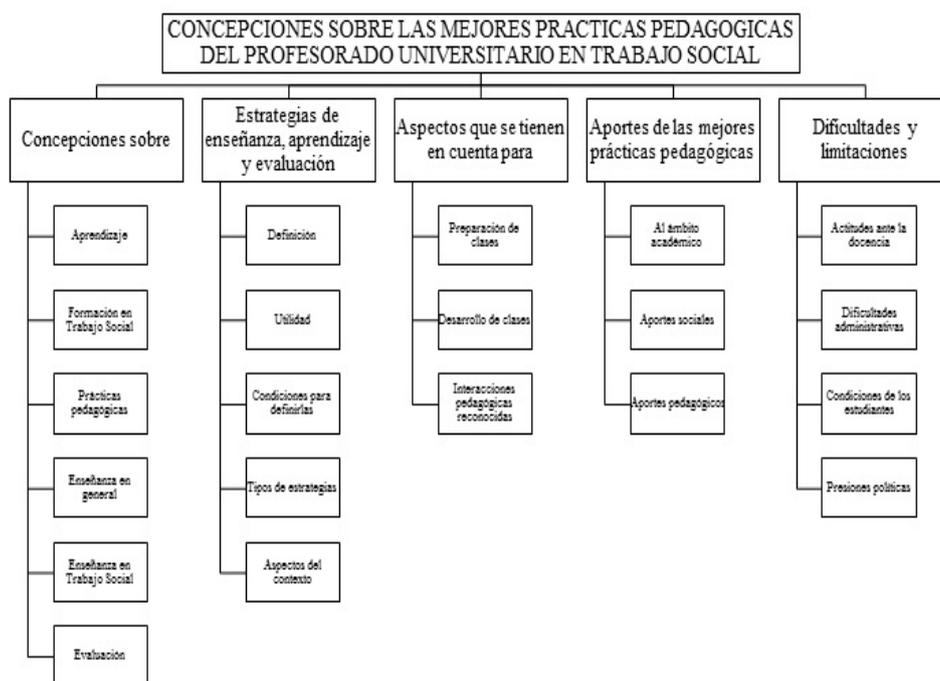
CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

La declaración mundial sobre la educación superior, aprobada en París, en 1998, establece que todas las funciones universitarias: docencia, investigación y extensión, deben ejercerse con una dimensión ética, es decir sometiendo todo su quehacer a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual, porque a la universidad la sociedad le reconoce una especie de autoridad intelectual, que la sociedad necesita para reflexionar, orientarse y actuar. (p. 143).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.6 RECONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS ACERCA DE LAS CONCEPCIONES DE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESORES DE TRABAJO SOCIAL O VISIÓN DE CONJUNTO

Figura 7: Integración de Resultados



Una vez analizados e interpretados los resultados de la investigación a la luz de la teoría, en el presente capítulo se busca integrar los resultados de las diferentes categorías emergentes en razón de los objetivos, procurando la integración armónica de los mismos para darle sentido a las concepciones sobre las mejores prácticas pedagógicas del profesorado universitario de Trabajo Social.

Como se observó anteriormente se trabajó un capítulo por cada objetivo específico, destacando los resultados encontrados en cada una de las categorías deductivas e inductivas, ahora lo que se busca es integrar el conjunto pleno de los resultados en torno a la categoría deductiva que inicialmente se había planteado.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.6.1 Las concepciones que orientan las mejores prácticas pedagógicas. Para comenzar es necesario que se ubique el contexto general de la investigación en los lineamientos del paradigma del pensamiento del profesor, en donde hay lugar para comprender las concepciones que orientan las prácticas pedagógicas de los maestros y en ellas a su vez, cobran importancia las creencias fruto de la subjetividad que poseen los trabajadores sociales que se dedican a la docencia y que en el estudio se pretendía develar, desde una perspectiva cualitativa.

Siendo así, se logró comprender que los profesores universitarios llevan a sus prácticas pedagógicas sus concepciones, y que ellas a su vez, se constituyen en el fundamento de la interacción con los estudiantes y como tal siempre están provistas de sentido.

Al momento de estructurar sus concepciones, salen a flote las experiencias previas de los docentes desde su propio proceso formativo, las propias experiencias, con base en la evaluación reflexiva sobre las prácticas que consideran exitosas; la formación que recibieron, el contexto social, pedagógico y político. A ello se agrega, para el caso de esta investigación, todo el bagaje construido en torno al conocimiento disciplinar en Trabajo Social.

En primer lugar, se partió por comprender las formas de entender el aprendizaje, en donde se encontraron posiciones que enfatizan en su visión integral, otras posiciones de tipo socioconstructivista, también se encontraron concepciones construidas en el marco de la experiencia de los docentes y por último concepciones del aprendizaje fundamentadas en perspectivas humanistas.

Como se ha dicho, en los profesores de Trabajo Social, el creciente desarrollo de los fundamentos teóricos y pedagógicos de su actuar, ha llevado una tendencia ecléctica, que integra diferentes posibilidades que van desde las concepciones ligadas al enfoque técnico, hasta posiciones más cercanas a la interacción en el aula desde una postura crítica y reflexiva. Entonces queda claro, que con base en la comprensión y el estudio que los docentes hacen, ellos asumen posiciones diversas según las circunstancias e intereses que deben afrontar en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

En la gama de opciones y concepciones, los docentes de Trabajo Social tienen una tendencia a la valoración de la interacción docente – estudiante y la formación personal, siendo marcada la influencia de la formación disciplinar en el ejercicio de la docencia.

Entre las posiciones que hicieron explícitas las maneras de comprender el aprendizaje, se encontraron posiciones centradas en el conocimiento que buscan la experticia en la formación para responder a las demandas de la vida laboral. A su lado, fue interesante descubrir docentes más orientados por una formación crítica y reflexiva basada en el compromiso profesional con los sectores sociales.

En particular, sobre las concepciones de tipo socioconstructivista, los docentes desatacaron dos componentes básicos, tales como la interacción entre docentes y estudiantes desde planos de equidad y mutua afectación y la valoración de las experiencias previas como componentes facilitadores del aprendizaje.

De otro lado, al tratar de comprender el origen de dichas concepciones, se encontró que ellas se fueron generando a lo largo de la experiencia escolar, lo que en pocas palabras significa que los profesores tienden a enseñar cómo les enseñaron y esto indica que incorporan en su práctica modelos tradicionales de enseñanza transmisiva, considerando con ello que están siguiendo sus prototipos ideales del profesorado universitario, ante esta perspectiva, desde el marco de fundamentación de la investigación se propone la necesidad de la reflexividad, desde el análisis de las condiciones en que se desarrolla la interacción pedagógica.

La última de las concepciones relacionada con las formas de entender el aprendizaje, por parte de los docentes de Trabajo social, fue la de tipo humanista, en donde el sujeto que aprende es activo, libre, requiere condiciones de reconocimiento, respeto y creación. Por ello, según propone Echeverría (2010) “El sujeto aprendiente se convierte en agente principal de su propio aprendizaje” (p.76), aspecto que toma mayor auge en la formación profesional.

En consonancia con las concepciones de aprendizaje que se acaban de presentar, se buscó integrar los propósitos que los docentes de Trabajo Social atribuyen al aprendizaje. En este caso, la gama de alternativas, según se encuentra en la teoría, podía ir desde la asimilación

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

del conocimiento, hasta la aplicación del conocimiento aprendido, el cambio y el mejoramiento continuo.

Para el caso de la investigación, se encontraron respuestas que indicaron como propósitos del aprendizaje la asimilación, producción y divulgación de conocimientos que se manejen con algún nivel de experticia. Y para comprender estos propósitos, fue interesante el aporte de González (1997) según quien “El aprendizaje se demuestra por la capacidad para explicar conceptos importantes o para aplicar lo enseñado en contextos alternativos” (p. 9).

Con base en este propósito, el aprendizaje universitario estaría dirigido fundamentalmente a la asimilación de contenidos y el logro del dominio disciplinar a fin de ofrecer respuestas profesionales en el desempeño laboral, arrojando como resultado un profesional experto, del cual el maestro es el directo responsable. En este marco, solo queda por reconocer la ausencia de reflexividad y por ende la aplicación mecánica del conocimiento.

Cabe señalar que también se reportaron propósitos orientados a la transformación de las personas, llevando a desarrollar el gusto por el estudio, el despertar de la creatividad y la capacidad propositiva, en síntesis, la segunda opción está dirigida al logro de un aprendizaje autónomo, en donde el estudiante, finalmente sea capaz de aprender a aprender.

Sumado a las concepciones o propósitos del aprendizaje, dentro de las condiciones que se identifican para que se produzca el aprendizaje, se destacaron las estrategias empleadas por los docentes y la forma en que los docentes perciben a sus estudiantes.

Sobre el tema de las estrategias didácticas, aún en las posiciones que reconocen que el aprendizaje es un proceso que ocurre en cada sujeto, también se reconoce la necesidad de la mediación, por consiguiente cobra valor la didáctica y el adecuado uso que debe hacerse de ella con el fin de atraer la atención de los estudiantes y mantenerlos conectados con el aprendizaje. Pero hay que tener en cuenta que la didáctica no es un recetario de opciones indiscriminadas, por el contrario debe estar conectada al dominio disciplinar, las condiciones de las asignaturas, la naturaleza y características de los estudiantes, y en general, las situaciones que rodean el aprendizaje. Bajo esta perspectiva, González (1997) considera que

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

“Aprender requiere disposición para ello, además de la posesión y utilización de las estrategias precisas” (p. 7).

La otra condición que se advierte en el aporte de los docentes tiene que ver con la manera en que se comprende al estudiante, desde la posición que comprende la interacción como un intercambio que se construye a través de la relación interpersonal. Esto significa que para los docentes, el estudiante es sujeto responsable de su aprendizaje, o sea que no existe dominio del papel docente sobre el de los estudiantes, haciendo posible el establecimiento de acuerdos. Como respaldo teórico a lo encontrado, se encontró a Zabalza (2006) quien llama a este tipo de docentes, profesores integradores, caracterizados por compartir la responsabilidad y el control de las actividades con sus estudiantes.

Entre los múltiples factores que intervienen en el aprendizaje, el primero que salió a flote en la investigación estuvo relacionado con las diferencias individuales de las personas, porque reconocen que el aprendizaje está ligado a la historia del sujeto. Por consiguiente, los profesores creen que el aprendizaje involucra aspectos tanto del desarrollo personal como intelectual y que no todos los sujetos tienen el mismo potencial de aprendizaje. Y en la misma línea se encontraron las afirmaciones de Echeverría (2010), para quien “No todos los individuos tienen los mismos estilos de aprendizaje” (p.148). A ello puede agregarse la influencia que el contexto cultural ejerce sobre el sujeto, así como la maduración psicológica, cognitiva y genética, áreas de interés, estado de salud, desarrollo sensorial, estados emocionales, entre otros aspectos.

De la exposición de los factores que intervienen en el aprendizaje, se develan, una vez más, las concepciones constructivistas del aprendizaje, que tienen los profesores, con su centralidad en la realidad del sujeto que aprende. Así mismo, en la misma perspectiva, vuelven a salir como factores intervinientes los procesos de interacción que se desarrollan entre docentes y estudiantes, teniendo en cuenta que el mismo se produce a partir de una construcción activa por parte del sujeto cognoscente, pero también desde la experiencia directa con la realidad, mediante los saberes previos y así se comprende también la valoración de las estrategias que permitan un protagonismo activo por parte del estudiante.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Sobre el análisis de resultados con relación a la forma de fomentar el aprendizaje se destacó el papel fundamental del docente, su actitud, su manera de comprender su práctica pedagógica. Y como ya se ha visto, entre los docentes de Trabajo Social la orientación de la docencia es hacia el intercambio de conocimientos.

Respecto al papel importante del maestro, se encuentran respaldadas en **Vásquez (2007)**, quien considera que “La relación de tutoría no es vertical, no es directiva; más bien, aspira a ser horizontal, fraterna, cercana” (p. 62). Se trata, por lo tanto de un maestro que muestra los caminos recorridos, para que el estudiante asuma en la libertad, la posibilidad de optar por alternativas diferentes, en donde haya verdadera construcción.

En síntesis en materia de la promoción del aprendizaje, se hace significativa la horizontalidad en las relaciones, para acrecentar el valor del acompañamiento, la importancia de los vínculos de confianza y a esto se adiciona la valoración del buen ejemplo, entendido como modelamiento académico.

Ubicada en el terreno de la educación superior, **la formación en Trabajo Social se orienta a unos propósitos particulares** que fueron identificados por los docentes participantes de la investigación y fueron dos las tendencias encontradas, **una movida por la integralidad de la formación y la otra de tipo tecnocéntrica** en donde dichos conocimientos son el eje de la formación en respuesta a las demandas del sector económico y empresarial. Situación que obedece de una parte a la relación de las prácticas pedagógicas con el componente disciplinar de Trabajo Social y por el otro lado a la puesta en marcha de las disposiciones de la educación superior en Colombia, orientadas por el paradigma de la formación en competencias, que los docentes no pueden desconocer.

Los aportes que hicieron los trabajadores sociales, muestran un concepto de formación universitaria que va más allá de la capacitación instrumental, enfatizando en cambio en la formación de las personas y, en el caso de la profesión, su conciencia como sujetos activos de la sociedad, entonces para los docentes de Trabajo Social los valores ciudadanos no pueden desligarse de la formación disciplinar que los jóvenes reciben de ellos. Para apoyar lo encontrado, viene el aporte de Gadamer, quien respecto al tema de la formación insiste en la necesidad de un conocimiento pertinente que genere impacto en el contexto social y esto es

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

así porque uno de los principales criterios rectores de la formación profesional de los Trabajadores sociales, es el ético.

Pero hay que decir que también se encontraron posiciones docentes centradas en los propósitos de instrucción y acumulación del conocimiento, es decir que los propósitos de la formación privilegian el contenido para que el egresado pueda responder a las exigencias de los empleadores, sin que en este proceso medie una actitud crítica y reflexiva, esto se conoce como la articulación entre formación-empleo, formación economicista o formación tecnocéntrica, posición vinculada a las lógicas de mercado, por ser una clara herramienta para el desarrollo económico del sector empresarial. Y es que como ya se dijo, en algunos trabajadores sociales se encontró una concepción del aprendizaje y de la formación profesional, ligada al desarrollo de competencias, lo que equivale a una formación guiada más por los resultados que por los procesos.

Específicamente al adentrarse en la formación de los Trabajadores Sociales, la opinión de los docentes coincide en considerar que la misma no puede verse carente de complejidad y profundidad, por la fuerte influencia de los problemas sociales y el conjunto de conocimientos, metodologías, valores y actitudes que son necesarios para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. Por lo tanto, insistieron en la necesidad de promover la vocación.

Y en apoyo a las concepciones de los docentes, Morales (2010), enfatiza en que es preciso eliminar “imaginarios de que esta es una profesión poco exigente, con un reducido nivel de intelectualidad” (p. 3). Es necesario entonces afirmar la convicción profesional y consolidar la identificación con el Trabajo Social, superando el activismo, para pasar a abordar con profundidad el estudio del objeto de intervención.

Esto significa para los Trabajadores Sociales, trabajar en una formación capaz de centrarse en la construcción de un nuevo orden social, en donde, como dice Iamamoto (1992), no existan dominaciones de ninguna naturaleza. Es decir que la formación profesional debe pensarse con mirada reflexiva y crítica, aprovechando herramientas pedagógicas como la investigación, con el fin de fundamentar los posteriores procesos de intervención. En la misma dirección, Margarita Rozas Pagaza (2001) valora el aporte de la teoría crítica en la

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
formación profesional para llevar a cabo una intervención profesional sólidamente fundamentada, así su propuesta afirma que el profesional.

Debe incorporar una lectura teórica y crítica que le posibilita resignificar la demanda en el plano analítico, en sus dimensiones no sólo materiales, sino sobre todo, en la comprensión de la degradación humana a la que se ha sometido la vida de los sujetos. (p. 10)

En este sentido, la investigación debe verse como el puente de articulación entre la teoría y la práctica que permite al estudiante desarrollar su capacidad para aproximarse a la realidad, además despierta conciencia sobre la realidad y exige la contrastación, sin descuidar el componente ético y político.

En síntesis, existiendo muchos otros componentes específicos de la formación profesional, el énfasis dado por los docentes estuvo centrado en la perspectiva de un Trabajo Social latinoamericano crítico, la valoración de la identidad profesional, la articulación de la profesión con el contexto, la integralidad de los planes de estudio, el rescate de la investigación y la potenciación de la formación desde las funciones sustantivas de la universidad.

De otro lado, los propósitos que como docentes encuentran en la formación universitaria, se dirigen a que los jóvenes crezcan en sus valores como ciudadanos y en los valores personales, adquirieran los fundamentos disciplinares y las competencias para el desempeño y a promover en ellos la vocación por la profesión teniendo en cuenta las dimensiones afectivas, humanas, éticas, estéticas, cognitivas y volitivas, entre otras.

Seguidamente, se procedió a trabajar en la definición del perfil del estudiante de los programas de Trabajo Social en Colombia; para comenzar dijeron que al llegar a la universidad, cuentan con un referente mínimo sobre la profesión, tienen poca conciencia sobre sus entornos sociales próximos y presentan una serie de dificultades asociadas a su juventud y al proceso de adaptación al nuevo rol que tienen que ver con la formación que traen de los colegios. Para superar lo encontrado, consideran que las instituciones universitarias deben contribuir al desarrollo de cada uno de ellos, forjando su autonomía,

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL reafirmando los intereses y motivaciones que traen, con altos niveles de motivación por el quehacer profesional y por las comunidades.

Con base en estas consideraciones, se logra establecer cómo los docentes se sienten involucrados con los procesos formativos, partiendo de las necesidades de los estudiantes, para asumir la tarea de convertirlos en Trabajadores Sociales.

Ya en la marcha de la formación, los profesores revelan que encuentran diferencias significativas entre los jóvenes que estudian la carrera, y aunque Bourdieu y Passeron (2009) piensan que “De todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil” (p. 23), en la práctica los profesores comentaron que es escaso el número de jóvenes que tienen claridad suficiente sobre lo que es el Trabajo Social y por ello solo piensan en culminar la carrera para conseguir un empleo.

Pese a las dificultades, durante el proceso formativo, las prácticas pedagógicas de los maestros, van despertando en los jóvenes el interés por el saber, poniendo en práctica fundamentos constructivistas y procesos basados en la autorreflexividad; que les lleven a asumir su vida con mayor compromiso y convicción.

En la categoría concepciones sobre las mejores prácticas pedagógicas, fue interesante encontrar como el resultado de la organización de la información, permitió conocer su concepto, objetivos, fundamentos, características y procesos que se desarrollan.

Las prácticas pedagógicas guardan estrecha relación con la visión que el docente tiene del mundo y del ser humano que intenta formar, así como con las concepciones sobre el aprendizaje y el conocimiento.

Aquí se encuentra relación con los resultados de la concepción de aprendizaje, en donde se vio la tendencia a destacar la interacción como elemento central, reconociendo la capacidad que tienen los sujetos para reaccionar a la influencia de los otros. Entonces fue importante retomar el aporte de autores como Achilli (2000); Contreras (1990); Entwistle (1991) y Valverde (2011), quienes comprenden las prácticas pedagógicas desde el contexto de

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

interacción en el aula, incluyendo las relaciones entre docente, estudiante y conocimiento, teniendo como elemento mediador la comunicación.

A partir de esta comprensión no es extraño que en las prácticas pedagógicas no solo se involucre la acción del maestro, sino también las actividades de los estudiantes, para lograr la asimilación del conocimiento, por ende tienen una naturaleza interactiva, movilizada por la comunicación humana.

Fue interesante encontrar que también las prácticas pedagógicas implican una fundamentación, pues a decir de Valverde (2012) ellas engloban “la práctica educativa, docente, de enseñanza, evaluativa y la de formación” (p. 63) al que de manera particular el autor agrega la importancia de la reflexión pedagógica de la función docente, por ende se contribuye a ubicar esta concepción dentro del paradigma del pensamiento del profesor y con ello se involucran las reflexiones pedagógicas.

Pero para sintetizar la concepción que los docentes tienen sobre las prácticas pedagógicas, Cobos (citado por Valverde, 2012) sostiene que ellas son prácticas porque concretan una acción humana, son pedagógicas, porque se dirigen a la enseñanza y al aprendizaje y permiten la relación con el otro.

Quedaría por agregar que las mejores prácticas pedagógicas se conciben como prácticas intencionadas, con una pluralidad de propósitos, entre los que se destaca el seducir y estimular la curiosidad por la formación, desarrollar la responsabilidad y crecer como sujetos y ciudadanos, desarrollar el gusto por la formación, lo que significa trascender la transmisión de contenidos. Pero también aparecieron respuestas desde las cuales se propone que el objetivo se orienta al afianzamiento de los fundamentos teóricos y el manejo de las herramientas metodológicas, después de todo, aún es posible encontrar que, este sigue siendo uno de los modelos más usados en la enseñanza y ello ocurre porque se trata de un paradigma de pensamiento profundamente aceptado y aplicado en el sector educativo.

Pero más allá del conocimiento por el conocimiento mismo, están las posiciones en donde se busca lograr la generación de procesos de formación, en donde se fomente la actitud investigativa y reflexiva. Posición más trascendente, que valora la complejidad de los

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
contenidos para la inserción en el contexto social y cultural. En este caso, la investigación, así como el desarrollo del pensamiento, la reflexión, el análisis y la crítica adquieren un papel preponderante para orientar las prácticas pedagógicas y por ende la universidad debe facilitar las condiciones para su desarrollo.

Al adentrarse en los fundamentos de las prácticas pedagógicas, los testimonios de los profesores se concentraron justamente en el paradigma del pensamiento del profesor, porque el principal soporte de las mismas es la reflexión, por lo tanto quien logra hacer más fuerte sus prácticas es justamente el profesor. Según estos resultados, una práctica pedagógica no es exitosa porque cumpla con señalamientos externos, la clave está en la capacidad del docente para reflexionar su práctica volviendo su mirada sobre lo que hace, empleando recursos como el de la investigación. *****

Y fueron varios los autores que ayudaron a dar cimiento al ejercicio de las prácticas pedagógicas reflexivas, Carr y Kemmis (1996), Jhon Elliot (2005), Rafael Porlán (1993) y Dewey (1989), entre quienes es común la propuesta de la investigación acción como el camino ideal para el pensamiento reflexivo. Así de manera particular en los aportes de Dewey se deriva la comprensión de la reflexión como análisis de la práctica docente, involucrando el análisis de las condiciones sociales, la observación, la capacidad de asombro, para dar como resultado una actuación pedagógica consciente.

Del mismo modo se retoman los pensamientos de Shön (1998), quien también considera la profesión docente como una actividad reflexiva. Este autor considera la reflexión como una forma de conocimiento, iluminada por los saberes adquiridos en la formación, no se trata por tanto de conocimientos memorísticos ni de un desempeño profesional de la docencia basado en intervenciones técnicas.

Otro eje de fundamentación de las prácticas pedagógicas se encontró en la perspectiva crítica, que de acuerdo con Giroux (2004) implica una práctica autoconsciente que está en permanente transformación. Desde esta perspectiva los actores sociales adquieren conciencia histórica respecto a sus interacciones sociales, evaluando su pertinencia en relación con los propósitos formativos.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Por último, según plantea Valverde (2012), las prácticas pedagógicas se caracterizan por ser sociales, complejas y plurales, sumado a ellos son cotidianas y tienen carácter sociocultural. Estas características resultaron coincidentes con las encontradas por los profesores quienes consideran que ellas se refieren al trabajo realizado en el aula, son permanentes porque los docentes están en continuo proceso formativo consigo mismo y son contextualizadas.

Esto conduce a establecer los procesos que se promueven a partir de las prácticas pedagógicas, el primero de ellos fue el formativo, que hace referencia a la integralidad del ser humano, más que la asimilación del conocimiento. Así la integralidad lleva consigo las situaciones personales, sociales, económicas, culturales y políticas que llevan al sujeto a buscar el aprendizaje e integrarse activamente a la sociedad. También hay que agregar que la formación integral lleva a los sujetos a actuar de manera autónoma, consciente y responsable.

Una segunda perspectiva, muestra que los procesos que se desarrollan mediante las prácticas pedagógicas son los reflexivos, por ende las prácticas pedagógicas son procesos que protagoniza el maestro consigo mismo y con sus estudiantes, es decir se trata de una praxis orientada como decía Freire a la transformación, “pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima” (Freire, 2006, p. 40).

Desde un punto de vista, distante del que se acaba de presentar, algunas opiniones de los docentes, resaltan como procesos de las prácticas pedagógicas, los que están centrados en el actuar, es decir el componente metodológico de cómo desarrolla el maestro su acción en el aula. Nuevamente en Valverde (2012), se encuentra sentido a la comprensión de las prácticas pedagógicas desde su dimensión metodológica, porque muestra que hay perspectivas desde las cuales se “ha priorizado el método, el camino o los procedimientos para lograr propósitos educativos” (p. 86). Sobre el particular, debe señalarse que metodológicamente las prácticas pedagógicas implican la sistematicidad, pues responden a procesos organizados respecto de la actividad docente.

Otros procesos que también fueron enunciados por los docentes, con base en sus experiencias fueron los de sensibilización frente al aprendizaje, la escritura, la socialización y los de producción y creación. Con estas connotaciones los docentes emplean sus prácticas

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
pedagógicas para crear un clima afectivo estimulante que genere empatía con los estudiantes, movilice sus intereses, mantenga activo el gusto por la carrera hasta que culminen su proceso formativo.

Uno más de los procesos expresados por los docentes tiene que ver con la socialización, la que trata de estimular el aprendizaje colaborativo, porque las prácticas pedagógicas tienen lugar en espacios concretos para compartir experiencias sobre el tema particular que moviliza el aprendizaje.

Por último destacaron la importancia de la creatividad como factor que incrementa la capacidad propositiva de los estudiantes para ofrecer respuestas a las exigencias de la intervención profesional, en donde los estudiantes tienen la necesidad de aportar en la solución de las situaciones concretas que se presentan, incorporando el bagaje teórico aprendido.

Para lograr comprender las concepciones sobre enseñanza que tienen los docentes de Trabajo social, se partió por identificar las escuelas o modelos pedagógicos implícitos o explícitos en sus relatos. Así se señalan de entrada, las perspectivas humanistas, críticosociales, constructivistas e igual que en el aprendizaje el eclecticismo, es decir una estrecha cercanía entre las maneras de comprender el aprendizaje.

El primer modelo pedagógico que se identificó por parte de los docentes de Trabajo Social fue el humanista, en donde prima la idea del hombre como ser humano integral, por ende el educador humanista está encargado de ayudar a las personas a encontrarse a sí mismas.

Para comprender los fundamentos de las perspectivas humanistas, se encontró a Rogers (1977), que en el campo educativo reivindica el papel activo de los estudiantes, destacando además de las esferas cognitivas, la dimensión socioafectiva de las personas. Es decir que la enseñanza es entendida como un fenómeno con sentido humano, la inclinación por lo tanto es no solo a transmitir conocimientos sino lograr el desarrollo pleno de las potencialidades de los sujetos para lograr su crecimiento personal y autorrealización. Otras orientaciones de la enseñanza humanista se dirigen al desarrollo de la creatividad, el pensamiento original y la capacidad propositiva, empleando estrategias que permitan al estudiante conectarse con dichas capacidades.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Como se dijo, paralelamente a las perspectivas humanistas, los docentes identificaron su tendencia a no seguir un modelo particular, sino a retomar selectivamente lo mejor de varias escuelas, según su experiencia, posición que ubica a los docentes en los modelos eclécticos, caracterizados por seguir lo mejor de un patrón, más no la totalidad de su pensamiento, ofreciendo la posibilidad de innovación y reconstrucción creativa. Posición que responde al tránsito por diversas perspectivas, durante el tiempo de formación y experiencia profesional, además de la creciente dinámica de un mundo globalizado, lo cual significa que la tendencia al eclecticismo busca la armonía para el sujeto que lo practica.

Quizás el modelo con mayor fuerza entre las respuestas de los docentes fue el crítico social que también se hizo evidente en las concepciones de aprendizaje y en las prácticas pedagógicas, así como en el marco de fundamentación del Trabajo Social.

Para comprender la perspectiva en mención está Giroux quien propuso sus postulados desde su oposición crítica al modelo tradicional de educación. En consecuencia, el maestro es considerado como persona crítico reflexiva que asume una posición política con las comunidades, generando para ellas posibilidades de transformación.

En este marco, los docentes hicieron mención explícita de la pedagogía social, inspirados en el pensamiento de Freire y sus fundamentos de una educación liberadora, orientada a la concientización y liberación.

Definitivamente en Trabajo Social, la importancia de la pedagogía social trasciende a comprender la enseñanza como esencial para el desarrollo de las comunidades, es decir que no sólo se enseña en los contextos institucionalizados, sino que es la sociedad el principal destino de la misma, para ello se utilizan alternativas metodológicas que promueven el trabajo activo de los estudiantes y el diálogo permanente entre estudiantes y docentes, estimulando la participación mediante las experiencias de vida.

Puede observarse hasta aquí la armonía de la perspectiva crítico social con la humanista, antes desarrollada, pues al tiempo que se propone llevar a los sujetos sociales a descubrir los factores alienantes, se les va comprometiendo mediante la praxis a su transformación.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Adicionalmente, se encontraron casos de docentes que orientan su enseñanza desde pedagogías activas, que son tratadas por Zubiría (2006) como aprendizaje en la acción. Es un modelo pedagógico en donde el maestro se constituye en promotor de sus educandos, es decir muy ligada a la filosofía humanista; se trata de una enseñanza que parte de las necesidades individuales sin pretender homogeneizar, llevando a los maestros a aprovechar los recursos que están a su alcance y de los estudiantes para favorecer el aprendizaje.

Debe agregarse en cuanto a modelos pedagógicos identificados por los docentes en su práctica pedagógica el constructivismo, perspectiva desde la cual el conocimiento se produce la interior del sujeto, teniendo como referente inicial sus conocimientos anteriores de que dispone.

Desde los planteamientos de Araya (2007) “Esto supone que es siempre activo en la formación del conocimiento y que no se limita a recoger o reflejar lo que está en el exterior” (p. 83). Entonces, el constructivismo se puede sintetizar en algunas de sus principales premisas: la interacción con el medio, la importancia de las experiencias previas y la construcción de sentido.

Habría que decir también que al interior del constructivismo existen diversas posiciones, unas basadas en la premisa de la construcción de carácter individual, y otras de carácter social, del mismo modo, también se configuraron dos corrientes respecto al aprendizaje, una es el aprendizaje por descubrimiento y otra el aprendizaje significativo.

Sobre el aprendizaje significativo, la teoría de Ausubel (1970) considera que el aprendizaje es un proceso por medio del que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo, buscando que adquiera significado para el estudiante.

De manera particular, se buscó el acercamiento a los autores concretos que los docentes consideran fundantes de sus prácticas pedagógicas, mismos que se encontró, están inscritos en las perspectivas que los docentes siguen. Con base en lo anterior, sólo se mencionaron de manera directa Lev Vygotsky y Paulo Freire.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Para comenzar, en las ideas de Vygotsky juega un papel importante el concepto de mediación, que implica que el acto educativo es un proceso conjunto entre las personas o sujetos activos de su desarrollo, también confiere papel fundamental al contexto porque considera que el desarrollo se produce con base en los instrumentos disponibles en el ambiente en que se da la interacción pedagógica. En este marco Vygotsky considera que los individuos son el resultado de su proceso histórico y social. De ahí que sea retomado para iluminar las prácticas formativas de los docentes de Trabajo Social, quienes además de propiciar las transformaciones de sus estudiantes, deben enseñarles a ellos a aplicar este tipo de inspiraciones en la fundamentación de sus prácticas.

Seguidamente, aparece la referencia a los aportes de Paulo Freire y su propuesta de educación liberadora, dando un estímulo a la reflexión crítica y a las potencialidades creadoras.

No cabe duda que Freire fue retomado por democratizar las relaciones entre docente y estudiantes, para construir una posición crítica en donde los sujetos sociales tomen conciencia de su ser personal, social, familiar, para buscar su permanente transformación.

En consecuencia, entre los modelos pedagógicos y autores que salen a flote en las concepciones de los docentes de Trabajo Social, es clara la ruptura con la perspectiva tradicional, pues se retoman ideas basadas en el cambio de paradigma en la relación docente-estudiante, la orientación a la transmisión de contenidos, la consideración del aula como único escenario para la interacción, para pasar a unas prácticas pedagógicas que se centran en la persona y su inserción en un contexto social que se debe transformar mediante la acción.

La categoría de respuestas más recurrente en este aparte también dejó conocer la incursión de los docentes en las perspectivas sociocríticas y entre ellas el constructivismo, porque les lleva a reconocer que el conocimiento es el producto de la interacción social y cultural. En el constructivismo se rompe con la hegemonía de verdad y el conocimiento único, para darle paso a la diversidad y a las construcciones particulares.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Retomando a Carretero (1997), “según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano” (p. 25). Los principios básicos del constructivismo se pueden resumir en la interacción con el medio, la importancia de las experiencias previas, la elaboración de sentido, la organización activa del conocimiento y la adaptación funcional entre el conocimiento y la realidad.

Al desempeño del docente, el constructivismo aporta implicaciones pedagógicas que le hacen pensar de manera diferente su rol, como la persona que permite que el estudiante se motive por el aprendizaje y se transforme, entonces su tarea será hacer del aprendizaje una tarea que les resulte atractiva. Por consiguiente, al interior del constructivismo, se reconsidera la connotación del aula de clase, y se organiza el espacio para que haya interacción entre compañeros, pero se admite, adicionalmente, que los estudiantes trabajen la clase, fuera de los salones, en la biblioteca, en espacios abiertos, en interacción con otros sujetos sociales, en los campos de práctica o en comunidad.

Pero en concreto la posición del docente respecto a sus mejores prácticas pedagógicas es la socioconstructivista o sociocultural expresada por Vygotsky, es decir es la posición en que se considera que el conocimiento es producto de la interacción social y que el aprendizaje se logra eficazmente cuando se produce en ambientes de colaboración e intercambio. A ello se suma, la resolución de situaciones problémicas, partiendo de la presentación de ejercicios para la resolución de problemas.

Surgieron respuestas que permitieron identificar los aportes del constructivismo, siendo junto al constructivismo perspectivas pertenecientes al pensamiento posmoderno. A diferencia del constructivismo, ofrece una lectura más social que psicológica, pero comparte la idea que la realidad es una construcción.

La otra perspectiva crítica que emergió del estudio, plantea el manejo de la IAP como perspectiva orientadora de las prácticas pedagógicas, lo cual podría responder a la tendencia de estas perspectivas a involucrar la investigación como fundamento de la actuación profesional, no sólo de los docentes, sino de los estudiantes que se forman como Trabajadores Sociales.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Al margen de las posiciones personales y las experiencias construidas en su trayectoria académica como docentes universitarios, los docentes emitieron respuestas relacionadas con los lineamientos institucionales, que al definir unos modelos pedagógicos de actuación, terminan por afectar directamente sus prácticas pedagógicas, ello obedece a su acople con los planes y proyectos corporativos, buscando una docencia de calidad.

De acuerdo con lo requerido las instituciones desde diversas estrategias, llegan a la consolidación de un modelo pedagógico que es interiorizado por los participantes de la vida universitaria, en particular por los docentes, cabe aclarar que los resultados al adentrarse en la inspección de los modelos institucionales, nuevamente llevó a la explicitación del constructivismo, pues tanto en las posturas individuales como en las posiciones institucionales, parece ser el constructivismo el modelo pedagógico con más fuerza y acogida en la formación de los Trabajadores Sociales en Colombia.

Ahora bien, en consonancia con las concepciones anteriormente desarrolladas, al adentrarse en las concepciones sobre enseñanza en Trabajo Social, los docentes resaltaron la importancia de las interacciones pedagógicas que se producen en la práctica pedagógica, hecho que se explica en las escasas tendencias centradas en las prácticas tradicionales, propias de un aprendizaje y formación más activos. Por lo anterior, entre los docentes se percibe la descentralización de su protagonismo para dar apertura al rol activo de los estudiantes, propiciando además el contacto con la realidad.

Tal vez producto de las concepciones de enseñanza que se acaban de mencionar, en la práctica pedagógica de los maestros, se propicia el contacto con la acción y la experiencia, herencia traída de las teorías críticas, en donde la interacción adquiere un sentido especial, fortalecida en la orientación y cooperación. Esto se ve reflejado en la participación de los estudiantes en el aula, aportando sus intereses, conocimientos y experiencias previas para que la interacción provoque el intercambio y la transformación de los protagonistas de la acción educativa.

Bajo estas concepciones centradas en la interacción, la enseñanza no solo se limita al conocimiento y contenidos académicos, también se involucran componentes afectivos que los docentes valoran como importantes, porque su propósito en lograr la integralidad de los

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
procesos y sobre ella Miguel Ángel Zabalza (2004) ratifica “La mediación no solo es cognitiva. También se interpone entre enseñanza y resultados del aprendizaje una mediación afectiva” (p. 196).

Pero en esa dinámica de interacción no solo contemplan la diada docente – estudiante, pues a ella se agrega el trabajo colaborativo de unos y otros, es decir el sentido y la importancia de las relaciones entre colegas docentes y el trabajo conjunto de los estudiantes en el aula, concepción compatible con la perspectiva constructivista que antes han mostrado. Entonces, junto con la interacción, algunos indicadores de la utilización del constructivismo son: la incorporación de saberes previos, inclusión de los intereses y necesidades de los alumnos, así como el fundamento en la complejidad.

Pese a lo señalado hasta aquí, llamó la atención que también se observan brechas entre lo que los maestros declaran hacer y la práctica real en el aula, por ende, no fue extraño que se encuentren afirmaciones centradas en la experticia teórica y el dominio de los conocimientos específicos. Lo afirmado, muestra como en esta realidad son coexistentes las dos posiciones expuestas por Van Driel, et al, 2007, es decir “la tradicional, centrada en el maestro y los conocimientos escolares y b) perspectiva constructivista, orientada al aprendizaje de los estudiantes y centrada en el aprendiz” (p. 288).

Pero hay otra concepción ubicada en la ruta de las perspectivas críticas de la enseñanza. Desde las cuales el profesor se encarga de facilitar los intercambios simbólicos en el aula y provocar la reflexión. O sea que la enseñanza hace del aula un espacio abierto a la participación gracias al uso de estrategias pedagógicas que permitan lograr que el aprendizaje sea consciente. Con lo anterior, se explica la tendencia de los profesores de Trabajo Social a promover espacios de pregunta, cuestionamiento, duda, para que conjuntamente se logren construir sentido y nuevos aportes.

Las concepciones de enseñanza que se acaban de presentar de manera sintética se hacen realidad de acuerdo con unas condiciones básicas que llevan a una enseñanza de calidad.

La primera condición es que la enseñanza no se separa del aprendizaje, porque son procesos conjuntos y así como los docentes los presentan de manera integrada, también

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Zabalza (2002) comparte la idea de verlos como procesos integrados, al afirmar que “Enseñar es gestionar el proceso completo de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en un contexto determinado, sobre unos contenidos concretos y con un grupo de alumnos con características particulares” (p. 123).

La indisolubilidad de los procesos, hace que los protagonistas se requieran uno al otro la idea es que el maestro enseñe más que contenidos a que el estudiante valore la importancia del aprendizaje para toda la vida. Vale decir que con ello no se resta importancia a la figura del docente en el aula de clase, pues la intervención del profesor sigue siendo necesaria para que los estudiantes alcancen los objetivos educativos.

Una segunda condición es que la enseñanza está unida a la evaluación porque permite obtener elementos de juicio sobre el proceso formativo y no solo verificar la eficacia de la enseñanza, por consiguiente, desde la perspectiva de los docentes, la evaluación está cargada tanto de elementos cuantitativos como de cualitativos.

La tercera condición está referida a la relación de la enseñanza con las necesidades del contexto histórico social, aspecto que facilita la construcción de aprendizajes que resulten de beneficio para la sociedad, así es como el futuro profesional de Trabajo Social podrá hacer frente a las problemáticas sociales, al tiempo que logra comprender su papel en la dinámica social.

Otra condición está referida a las orientaciones de la enseñanza, así se considera que puede existir una enseñanza de transmisión y una enseñanza orientada al descubrimiento. Gracias a esta condición cada docente otorga su impronta de enseñanza, con base en las maneras propias de enseñar que va considerando efectivas en su proceso de interacción. Según lo dicho los estilos de enseñanza están asociados a las concepciones que los docentes tienen sobre el aprendizaje, la formación, las prácticas pedagógicas, la evaluación y la propia enseñanza.

Adicionalmente una condición más que identificaron los docentes se refiere a la preparación específica de su campo disciplinar, siendo esta una tarea que debe ser permanente. La enseñanza es una tarea compleja que requiere formación y actualización

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

permanente, para mejorar en su práctica. Esto quiere decir que en el ámbito universitario, además del dominio disciplinar es necesaria la preparación pedagógica y la lectura permanente y actualizada de las condiciones de contexto.

Se agrega la condición según la cual, la enseñanza es un proceso interactivo, en donde el docente debe ser un mediador que estimula y motiva a los estudiantes, para ello es importante que haya un adecuado manejo de las relaciones interpersonales en la clase y el ambiente universitario. Esta forma de comprender la relación docente – estudiante, responde a las perspectivas autoestructurantes en donde se reconoce el papel activo del sujeto en la construcción de la realidad.

Para finalizar el listado de condiciones, los docentes dejaron conocer la incorporación de estrategias. Sobre ellas, aunque en el texto de Zabalza (2006) se afirma que están asentadas en modelos tradicionales o convencionales, la recursividad de los docentes fue bastante amplia y así se podrá constatar al llegar al respectivo capítulo, señalando por ahora su uso no es mecánico, sino un proceso planificado que también incorpora la reflexión sobre la práctica en procura del aprendizaje de los estudiantes.

Después de identificar las concepciones y condiciones de la enseñanza, procedieron a definirse los propósitos de la misma. Un primer propósito indica que es necesario partir de las necesidades de los estudiantes, para que no sea una enseñanza generalista. Situación que lleva a detectar los estilos de aprendizaje y la diversidad que se encuentra en el aula, buscando la inclusión de todos los estudiantes, garantizando el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades.

Un segundo propósito plantea la relación de la enseñanza con la innovación y dinamización del conocimiento, orientada a la solución de los problemas de las comunidades, de manera creativa y propositiva, aspecto que se comprendió en el marco de las relaciones universidad – empresa y la necesidad el sector productivo plantea a las universidades de producir conocimientos, investigación y desarrollo, aunque hay que aclarar que en Trabajo Social esta tendencia tiene perspectivas analíticas e interpretativas, para que el estudiante sea capaz de leer la problemática social.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Un tercer propósito es la formación integral, otorgando valor al conocimiento y a su lado la formación de valores y principios básicos para el ejercicio profesional y el trabajo comunitario, por lo tanto se incluye el componente ético para que el profesional regule su actuación profesional mediante su sentido crítico y reflexivo.

Un último propósito que aportaron los profesores es que ella permite el trabajo colaborativo y para lograr este propósito es necesario permitir que los estudiantes trabajen juntos en el desarrollo de las tareas académicas, lo que supone para el docente la oportunidad de trabajar de acuerdo con los niveles de desarrollo y necesidades de los estudiantes.

Los anteriores propósitos se encuentran respaldados por los modelos pedagógicos críticos sociales, desde donde también se propone llevar a los estudiantes a su desarrollo integral, que aprendan a aprender y aprendan a pensar, provocar la reconstrucción de los saberes y experiencias previas que los estudiantes traen al aula para lograr que el aprendizaje sea significativo.

Dentro de la categoría concepciones, el último aspecto abordado fue el de la evaluación. Es importante comenzar diciendo que sobre el concepto que los docentes tienen de evaluación está relacionado con las concepciones que los docentes tienen acerca de la enseñanza, el aprendizaje y las prácticas pedagógicas.

Es así como los docentes la consideran como un ejercicio crítico e integral; además confieren importancia a la participación para no dejarla como una responsabilidad exclusiva de ellos, además la conciben como un aprendizaje en sí mismo. No obstante, también se encontraron concepciones de evaluación limitadas a considerarla como momento de la interacción pedagógica, orientado a la valoración de los contenidos asimilados. Así mismo, fue interesante encontrar concepciones de la evaluación centradas en el control de los productos, sin reparar en los procesos que llevan a ellos, descuidando las funciones que la evaluación tiene en cuanto al diagnóstico y formación de las personas. Se trata de la perspectiva de la evaluación cuantitativa marcada por la verificación de productos finales.

Pero como se dijo al inicio, también se encontraron concepciones de evaluación de tipo formativo en donde se manifiesta que participan diferentes actores, se desarrolla de manera

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

continúa y el objetivo es llevar a los estudiantes a lograr la propia regulación del aprendizaje.

Hay que agregar que adicional a los resultados, se considera la importancia de los procesos desarrollados en la interacción pedagógica.

Esta concepción de evaluación adquiere una perspectiva social que otorga sentido a la participación de los estudiantes en la evaluación como complemento de la heteroevaluación realizada por los profesores. En este sentido Álvarez (2001) considera que “El alumno aprende a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada” (p. 2).

Por consiguiente, se trata de una evaluación orientada al apoyo a los estudiantes, la valoración de sus avances en la apropiación disciplinar y en general no solo los contenidos que recibe, sino toda la formación que se desarrolla en los contextos educativos.

Desde otro marco de comprensión, se encuentran concepciones sobre evaluación que la ven como un momento significativo y sistemático y no sólo como el momento final, es decir que forma parte del proceso formativo, caracterizada por su organización y planeación. La evaluación está presente desde el inicio del proceso pedagógico, más adelante se hace presente en la interacción y en la retroalimentación de los aprendizajes y al final está presente como un ejercicio reflexivo tanto para el docente como para los estudiantes.

Vale decir, que el contexto general de las concepciones de los docentes, no se limita al uso exclusivo de las evaluaciones cuantitativas, la tendencia es por el contrario, orientada a complementar las perspectivas, en una especie de eclecticismo que también es recurrente cuando se comprende las bondades de las dos perspectivas y la complementariedad que existe entre ellas.

Ahora bien, si se otorga marco de fundamentación a las tendencias integradoras que revelan los docentes, se podría afirmar que la perspectiva más evidenciada es la constructivista, en donde es vista como un ejercicio crítico que valora el proceso de aprendizaje, involucra a estudiantes y docentes, y se orienta al ejercicio de la reflexión del sujeto propio. Entonces, así como al iniciar la interacción pedagógica se parte de los saberes previos, en la evaluación, se hace necesario que el estudiante valore sus niveles de avance y

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
retroceso, haciendo consciente la transformación no solo de sus estructuras cognitivas, sino también su crecimiento personal.

Con base en las concepciones de evaluación, se puede apreciar que ella tiene como condición de desarrollo el ejercicio de la democracia, pues según los profesores, el único destinatario no es el estudiante, por ende su propia práctica pedagógica está sujeta a evaluación permanente y autocrítica, pero además se extiende hacia otras instancias institucionales que tienen que ver con el proceso de aprendizaje, o sea que la evaluación es un proceso complejo e integral.

Indagando sobre los aspectos que se deben evaluar, en los aportes de los trabajadores sociales se determina que ellos podrían ser los procesos, el logro de los objetivos, los problemas y necesidades que se presentan en el aula, los métodos que se aplican, los contenidos previstos, las actitudes, las destrezas y los valores.

Como se aprecia, tiene sentido especial entre los profesores el seguimiento a las actividades y tareas, es decir de su proceso de aprendizaje y el dominio que va logrando de su formación disciplinar, en lo posible buscan que el estudiante se autorregule, porque la intencionalidad de la evaluación es pedagógica, por consiguiente, al docente le corresponde adecuar acciones y procedimientos, acordes a las necesidades, dificultades y logros de los estudiantes.

Pero además, la evaluación según consideran los docentes debe llevar a comprender el sentido de la formación y por ello incorporan el componente ético y de actitudes para el posterior desempeño. Esta orientación se encuentra respaldada en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional MEN (2008), desde donde se considera que “Los fines de la educación incluyen, además del aprendizaje específico de disciplinas académicas, el desarrollo social y afectivo y la formación de valores ciudadanos” (p. 7).

De otro lado, se encontraron concepciones de la evaluación que se orientan a la valoración de las competencias. Hecho que se explica en la perspectiva formativa dominante en Colombia, dirigida a formar profesionales exitosos para el mundo del trabajo. Sin embargo, llama la atención que al incorporar los procesos de evaluación por competencias, los

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
docentes, no pierden de vista la importancia de la integralidad, los procesos participativos, la continuidad, la flexibilidad y las características de los instrumentos de evaluación, propuestos desde las perspectivas críticas, buscando de todas maneras hacer de la evaluación un proceso básicamente reflexivo.

Respecto a las formas de evaluación se reconoce una variedad amplia de alternativas en las prácticas pedagógicas. La primera de ellas es la co-evaluación, que se propone permitir que los propios estudiantes observen y evalúen el desempeño de sus compañeros, valorando en alto grado el sentido de la cooperación, haciendo que se involucren de manera activa y autorregulada en el aprendizaje.

Brown (2007), muestra la orientación de esta práctica evaluativa cuando afirma “Muchas formas de evaluación innovadora implican a los estudiantes en el proceso evaluativo, quizás como autocorrectores, o como correctores de sus compañeros” (p. 102).

Otra forma de evaluación propuesta por los docentes fue la autoevaluación, pero para que ella sea posible, consideran necesario formar a los estudiantes en la valoración de su propio trabajo.

Después de determinar las formas de evaluación propuestas por los docentes, de acuerdo con el uso que los docentes de Trabajo Social hacen de la evaluación, ellos emitieron una serie de características que le otorgan sentido a la misma. Señalaron entonces, que debe estar guiada por unos criterios, fines o intenciones, posibilitar la comunicación entre los actores educativos, estar ligada a la reflexividad, ser sistemática, responder a diferentes momentos, ser continua y procesual, y finalmente ofrecer posibilidades de mejoramiento.

En consonancia con lo dicho, según los planteamientos de Álvarez (2001) “La evaluación debe ser un ejercicio transparente en todo su recorrido, en el que se garantiza la publicidad y conocimiento de los criterios que se han de aplicar” (p. 3), como ya se ha dicho, estos criterios, están asociados a las perspectivas constructivistas y críticas que han mostrado los docentes, por ende los criterios de evaluación están centrados en la valoración de procedimientos, conceptos, áreas y situaciones en las que se aplican los conocimientos, pero

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL también en las relaciones interpersonales, o sea que se trata de criterios flexibles que se pueden concertar y ajustar con los estudiantes.

Entonces se aprecia que el carácter pedagógico de la evaluación, también se comprende en sentido formativo, porque su finalidad última es el mejoramiento de la calidad del aprendizaje.

Por último, para los docentes de Trabajo Social, la evaluación debe ser reflexiva. Pero no solo se trata de la reflexión sobre el aprendizaje de los estudiantes, sino fundamentalmente sobre sus prácticas pedagógicas.

Para terminar se abordó la finalidad de la evaluación, encontrando por un lado la valoración del aprendizaje, el establecimiento de las competencias desarrolladas, el cumplimiento de los requisitos institucionales, el establecimiento de la efectividad, hacer seguimiento y acompañamiento y por último las posiciones que consideran que se trata de un propósito integral.

De la variedad de fines que puede tener la evaluación, sin duda que el más integral es la de aportar en la identificación del sentido que tiene el aprendizaje para la vida del propio sujeto, es decir valorar el aporte que se recibe en las universidades para el desempeño profesional y la actuación social como personas, lo que significa aprender y enseñar a los actores de la educación a reflexionar sobre la manera en que estamos preparados hacer frente al mundo que nos rodea.

En concreto las respuestas de los profesores de Trabajo Social, indican que la evaluación tiene finalidades formativas, de verificación de la calidad y medición de los logros y capacidades tanto de los estudiantes como de los docentes.

Desde el planteamiento de Álvarez (2001) “La evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella” (p. 3).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.6.2 Cómo hacer realidad las mejores prácticas pedagógicas. Finalizada la identificación de las concepciones sobre aprendizaje, enseñanza, formación, prácticas pedagógicas y evaluación que orientan las mejores prácticas pedagógicas del profesorado de Trabajo Social, se procedió a explorar las estrategias de enseñanza, aprendizaje que los docentes emplean, buscando con ello considerar si con el uso de ellas, logran materializar su pensamiento, pues las estrategias constituyen la dimensión observable que los docentes tienen de sus interacciones pedagógicas.

En primera instancia, hay que decir que fue amplia la diversidad de concepciones en las mejores prácticas pedagógicas según el uso de las estrategias encontradas, como amplia fue la variedad de concepciones, alternativas, enfoques o modelos pedagógicos seguidos por los profesores participantes del estudio, pues ellas son el resultado de las construcciones personales que han desarrollado en su trayectoria académica.

Con base en lo anterior, en este aparte se da cuenta de las definiciones acerca de las estrategias de enseñanza/aprendizaje, más adelante continua la presentación de la utilidad que los docentes encuentran en las mismas, así como las condiciones que tienen en cuenta para su definición, igualmente se llega a conocer un repertorio de los tipos de estrategias que más emplean y finalizan con los aspectos del contexto que llevan a definirlas.

En las definiciones de estrategias de enseñanza aprendizaje se observó tendencias de tipo técnico cuando las perciben como mecanismos y procedimientos que facilitan tanto la enseñanza como la apropiación del conocimiento y de otro lado están las tendencias de tipo práctico desde las cuales expresaron los modos en que se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje.

Las personas que consideran las definiciones de tipo técnico, conciben las estrategias como mecanismos o procedimientos que se emplean en beneficio tanto de los docentes como de los estudiantes, en el primer caso, porque viabilizan la enseñanza y en el segundo porque facilitan la apropiación del conocimiento.

A partir de los aportes de Díaz Barriga (1999) cuando las estrategias se perciben fundamentalmente como procedimientos o formas de proceder, se limitan a la rutina de la

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

aplicación, como si se tratase de protocolos de actuación. La naturaleza de las estrategias como técnicas tiene un sentido mecánico, sin tener en cuenta las particularidades de cada sujeto, se trata por consiguiente de una posición carente de reflexividad, solo se centran en orientaciones generales sobre cómo se deben enseñar los contenidos disciplinares.

La raíz de las estrategias como técnicas está en las perspectivas pedagógicas conductistas, pues como se sabe en ellas, los objetivos de aprendizaje están dirigidos a la repetición de los contenidos. De hecho, en los testimonios de los docentes, se enfocan más en la enseñanza y la transmisión del conocimiento, privilegiando estrategias como la clase magistral que se concentra en la figura del profesor y deja al estudiante como depositario del conocimiento. Adicionalmente, otro componente que los docentes perciben en las estrategias como técnicas, es la eficacia y eficiencia, pues están enfocando la precisión que caracteriza el uso de los mecanismos.

Desde un lugar diferente, se encontró docentes que perciben las estrategias no solo en función de la enseñanza, sino articulada al aprendizaje, entonces consideran que para definir las estrategias se debe tener en cuenta las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Las decisiones de los profesores son conscientes para llevar al estudiante a que también haga de su aprendizaje un proceso consciente y mejore permanentemente sus estructuras cognitivas.

Al reconocer que las estrategias son responsabilidad tanto de los docentes como de los estudiantes, el trabajo debe ser coordinado y conjunto. En este sentido vuelven a salir a flote las propuestas constructivistas, desde las cuales se parte del reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes para lograr su transformación mediante la guía y el acompañamiento de los docentes.

El conjunto de consideraciones que en la práctica supone la aplicación de las estrategias hace que su utilidad radique en el mejoramiento permanente del quehacer docente en función de su propia transformación y del logro del aprendizaje en los estudiantes. En los planteamientos de Anijovich (2009), reafirman que “Para acompañar el proceso de aprendizaje, es necesario, desde la enseñanza, crear un ciclo constante de reflexión-acción-revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza” (p.p. 5- 6).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Complementando la manera en que conciben las estrategias, los docentes de trabajo social identificaron la **utilidad** que tienen para los protagonistas del proceso formativo. Entonces, **a los docentes les permiten desarrollar y mejorar su desempeño, mientras a los estudiantes les permiten alcanzar sus propósitos formativos.**

De acuerdo con lo encontrado, Monereo (2007), considera que “Los profesores también debemos actuar estratégicamente cuando aprendemos y, sobre todo, cuando enseñamos nuestra materia” (p. 8), es decir que es tan valiosa la importancia de las estrategias para el desempeño docente, que su diseño y aplicación son consideradas algunas de las habilidades básicas que todo profesor universitario debe tener.

Por su parte a los estudiantes, las estrategias les aportan en el fortalecimiento de su desempeño, la comprensión de las temáticas y el empoderamiento con el aprendizaje. Por ello se retoman los aportes de Díaz Barriga (2002) cuando propone “El profesor debe planear actividades donde los alumnos tengan oportunidades para explorar, comprender y analizar los conceptos de forma significativa, ya sea mediante una estrategia expositiva o por descubrimiento” (p. 48).

A esta altura de la interpretación, es importante relacionar el planteamiento de las estrategias al paradigma del pensamiento del profesor, con el fin de comprender la manera en que el pensamiento práctico ilumina la acción, y si se recuerda desde los planteamientos de Shön sobre el profesional reflexivo, en el campo educativo, el profesor requiere actuar como un investigador que analiza las situaciones y estrategias de intervención que emplea: las decisiones que toma, los contenidos, ideas y teorías que desarrolla, así como las situaciones externas al aula de clase, como la escuela y la sociedad. Mediante este tipo de análisis, los docentes llegan a comprender el fundamento de su actuar, es decir las lógicas y el sentido de su acción.

Pasando a los aspectos más operativos, **al momento de definir las estrategias, entre las condiciones que los docentes tienen en cuenta se encuentran las directrices institucionales, así como las directrices del programa, las condiciones del curso y el acumulado de experiencia con que cuentan.**

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Las condiciones institucionales que los docentes tienen en cuenta para determinar las estrategias de enseñanza aprendizaje están presentes desde la misma planeación de sus prácticas pedagógicas, vale decir que cuando los docentes aluden este tipo de condiciones se observa un estrecho vínculo con el contexto educativo, es decir el espacio en donde se desarrolla la dinámica de relaciones entre los distintos actores y que termina por afectar la acción educativa en el aula. De acuerdo con lo anterior, los docentes mostraron que al momento de definir las estrategias de enseñanza aprendizaje, tienen en cuenta las orientaciones generales que provienen de las instituciones en donde desempeñan su labor, hecho que responde a la integración de los profesores con las instituciones y la necesidad de realizar un trabajo coordinado con las mismas.

Y no se trata de mostrar que todos los docentes desarrollan su práctica de idéntica manera, según las prescripciones dadas externamente, sino que cada profesor equilibra sus dominios personales, profesionales y pedagógicos con el sentido de pertenencia a las instituciones en donde ejercen su práctica pedagógica.

Ya al interior de las Facultades, departamentos o programas, los elementos que llevan a la definición de las estrategias de enseñanza aprendizaje, son los microcurrículos, mediante los cuales diseñan sus materias y además presentan a los estudiantes la información y orientaciones generales en relación con su aprendizaje.

La importancia de la planificación de las estrategias radica en poder sincronizar los modos en que se lleva a cabo la labor docente, con los objetivos y contenidos de la materia, al tiempo que se integran los recursos con que se cuenta, desarrollar la interacción y finalmente evaluar el trabajo realizado en función del aprendizaje y el papel del docente.

Otra condición que se agrega a las ya desarrolladas en el plano institucional y de los programas, lleva al contexto específico del curso, es decir a las materias, en donde debe preocuparse por encontrar estrategias que permitan captar y conservar el interés de los estudiantes. De manera específica para el desarrollo de la interacción en el aula, las condiciones que los docentes señalan tener en cuenta para definir las estrategias son: los actores, la naturaleza de los cursos que se estén trabajando, el semestre y nivel en que se

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

encuentren y el tiempo del que disponen. Pero de todo lo dicho, sin duda lo más importante para ellos, es la consideración de las características de los estudiantes.

De manera concreta, hicieron explícitas condiciones de curso como el nivel académico de los estudiantes, pues las estrategias van incrementando su complejidad a medida en que se incrementa el nivel de madurez cognitiva y las experiencias de los aprendices; pero también consideran la cantidad de estudiantes que están presentes en la interacción, y finalmente sus formas de aprendizaje.

Después de conocer la importancia que los docentes confieren a la organización de la estructura metodológica de sus asignaturas, desde la motivación inicial hasta la evaluación, mostrando además la dinámica de actividades y formas de actuación del maestro y de los estudiantes, se decidió dar a conocer algunas experiencias de los docentes. En este sentido mostraron la utilización de estrategias para incrementar los niveles de motivación de los estudiantes, retomando asuntos que despiertan el interés de los jóvenes, buscando llegar a una motivación intrínseca que les permita aplicar sus propias convicciones para alcanzar sus metas.

Sumado a lo dicho, se propuso el manejo de estrategias para propiciar la interacción con la realidad, las mismas que en razón de su naturaleza constructivista parten de los saberes previos de los estudiantes, para proceder al contacto con dicha realidad. Entre estas estrategias están las que permiten detectar situaciones problemáticas y por ende la aplicación de los contenidos aprendidos, como es el caso de la simulación y el desarrollo de actividades como el juego de roles o la experimentación de situaciones sociales determinadas.

Otra estrategia revelada por los docentes es el manejo de las guías, ellas buscan aproximar a los estudiantes al aprendizaje con un apoyo cercano por parte del profesor, vale aclararse que esto se logra aun cuando no haya presencia directa en la interacción, las guías ponen la relación profesor alumno en una dinámica diferente sobre la manera de abordar el estudio de la asignatura. Para el desarrollo de las guías se emplean diversos recursos didácticos como los textos escritos, gráficos, comentarios, ejemplos y otros que resultan similares a los que puede emplear el profesor en la interacción directa.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

De otro lado los docentes dieron a conocer, a través de sus experiencias, la implementación de estrategias tendientes a la promoción de la lectura y escritura a través de los cursos correspondientes a la orientación disciplinar, por considerarlas competencias básicas en la formación universitaria.

A manera de síntesis, parece importante señalar que respecto al uso de las estrategias pedagógicas, se hizo evidente la perspectiva del pensamiento del profesor, porque los docentes otorgan un valor especial a la reflexividad como condición básica en su manejo, para que ellas no sean usadas producto de la improvisación, sino de una adecuada planeación, buen manejo en el aula y un posterior ejercicio de evaluación que indique si se alcanzaron los objetivos para la posterior toma de decisiones respecto a cómo hacer mejor cada práctica posterior. Anijovich (2009), afirma sobre el particular que “El docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica, toma decisiones, cuando pone en práctica su diseño y reflexiona sobre sus prácticas para reconstruir así sus próximas intervenciones” (p.p. 5 – 6).

Con base en todos los aportes de los docentes se organizó una clasificación de las estrategias en torno a las categorías tipos de estrategias de enseñanza y enseñanza aprendizaje. Las estrategias de enseñanza se dividieron en escritas, orales, visuales y construcciones procesuales y las de enseñanza aprendizaje se especificaron en participativas e integrativas, así como en una categoría que combina diversas opciones.

Las estrategias de enseñanza llevan al maestro a reflexionar sobre su manera de planificar, presentar y evaluar los espacios académicos que tiene a su cargo, haciendo uso de sus habilidades, al tiempo que reconoce sus falencias para buscar la manera de superarlas e incorporar elementos para llevar a cabo la interacción. Su énfasis está concentrado en la figura del docente, pueden orientarse a la activación de los conocimientos previos de los estudiantes, orientar y mantener la atención de los mismos, presentar una determinada forma de organización de los contenidos, facilitar la conexión entre los saberes previos y el nuevo conocimiento.

En la gama de estrategias de enseñanza Díaz Barriga (1997), propone opciones como: Organizadores previos, ilustraciones, analogías, preguntas exploratorias, mapas conceptuales y redes semánticas, todas ellas caracterizadas por la organización de la información, por ello

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
la autora las clasifica en la categoría pre instruccionales porque considera que “preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes)” (p. 4).

De manera particular se puede decir sobre estrategias como los mapas conceptuales que están basados en el Aprendizaje Significativo de Ausubel, orientados a ofrecer una construcción coherente y ordenada de los conocimientos que se tienen de una temática., además permite mostrar los conceptos en una organización jerárquica que cuenta con diferentes niveles de generalidad e inclusividad y finalmente están conformados por conceptos, proposiciones, palabras y líneas de enlace.

De otro lado, las preguntas exploratorias, son interrogantes planteados por los estudiantes con el ánimo de llegar a comprender una temática de su interés, contribuyen en el desarrollo del pensamiento crítico, partiendo de la confianza que el docente genere. Se pueden emplear en el transcurso completo de la clase y por ello se combinan con otras estrategias, bien sea para indagar conocimientos previos, despertar la motivación, analizar información o para trabajar en la comprensión del tema.

Adicionalmente, sobre la V heurística de Gowin se puede decir que es otra estrategia que permite adquirir conocimiento sobre el propio conocimiento, se emplea en el aprendizaje de situaciones prácticas o con lecturas de tipo científico.

Además de las estrategias de enseñanza ya presentadas, algunos docentes revelaron algunas estrategias escritas que ellos diseñan antes de la interacción y que contienen lineamientos básicos para el desarrollo de las clases. A través de ellas, buscan aportar en la elaboración de contenidos conceptuales y contribuir en el desarrollo del pensamiento crítico, por ello entre dichas estrategias se mencionan, tanto las que debe preparar el maestro como las que se encargan a los estudiantes.

Hay que recordar, como lo hace Benavides (2013) que respecto a las estrategias de escritura se requiere:

No sólo involucrar al estudiante, sino también a todos los profesores en este proceso, lo cual favorecería la integración de la escritura en todas las asignaturas como una

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

herramienta para ayudar a pensar los contenidos conceptuales, escribir para aprender, desarrollar el pensamiento crítico y enseñar las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento. (p. 82).

Además se encontró un grupo de estrategias que se agruparon bajo la subcategoría visuales, e incluye la presentación de noticieros, cine foros y materiales en power point, entre otros. Las mismas corresponden a las estrategias expositivas, las cuales suelen combinar con preguntas o conversatorios para conservar activos a los estudiantes.

Hay un grupo más de estrategias, se trata de las exposiciones o socializaciones, que se desarrollan en el marco de procesos auto formativos, en ellas el docente cede al estudiante un espacio funcional para lograr el aprendizaje en interacción con sus compañeros, mientras la labor del docente radica en el acompañamiento, no en la instrucción.

Cabe señalar que a pesar de la innovación y creatividad reflejada por los docentes en el manejo de estrategias de enseñanza, la clase magistral no ha perdido su protagonismo, por tanto ella sigue siendo la estrategia por excelencia asociada a la enseñanza. Martí (2008), la presenta como “estrategia didáctica de exposición verbal por parte del profesor de los contenidos sobre la materia objeto de estudio. La característica más importante de este método de enseñanza es que la enseñanza se produce de forma unidireccional” (p. 1). Aunque es preciso señalar que, en el estudio se encontró que ella no se ejecuta sola, sino como parte de un conjunto armónico de alternativas tendiente a propiciar la participación de los estudiantes. Hay que agregar una de las razones que según los docentes, justifican su manejo, entre ellas, la presencia de grupos numerosos, lo que impide que ellos asuman papel activo en la interacción.

Ahora se procede a presentar las estrategias de enseñanza aprendizaje, en donde aparecieron los talleres, seminarios, ejercicios de investigación, análisis documental y conversatorios.

A decir de Pimienta (2012) “El taller es una estrategia grupal que implica la aplicación de los conocimientos adquiridos en una tarea específica, generando un producto que es resultado de la aportación de cada uno de los miembros del equipo” (p. 123). Por consiguiente, en el

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

desarrollo del taller se permite el trabajo en grupo, se puede trabajar en diferentes contextos de aprendizaje y posibilita el manejo de diversos recursos a fin de alcanzar los productos solicitados. El taller es una de las estrategias más orientadas a la integración de los conocimientos previos traídos de la realidad con los nuevos conocimientos, gracias al trabajo colaborativo o en equipo, haciendo que los estudiantes sean sujetos activos en el aprendizaje.

En seguida está el seminario, en donde los estudiantes tienen la posibilidad de preparar y profundizar un tema, requiere de la práctica investigativa y la lectura crítica para llevar a la interacción argumentos suficientes para compartir en la discusión. Al estudiante le corresponde una participación activa, integrando saberes previos para llegar a la reestructuración de los mismos. También debe agregarse que es una estrategia muy útil para las discusiones interdisciplinarias.

De otro lado se presentan algunas estrategias que podría considerarse están fundamentalmente dirigidas a la comprensión y el análisis que podrían ubicarse en el conjunto de herramientas que Frida Díaz Barriga (1999) llama estrategias posinstruccionales, de las cuales las más reconocidas son: “pospreguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales” (p. 4).

El resumen consiste en un texto escrito en prosa que se encarga de presentar las principales ideas de la lectura, guardando fidelidad a la información compartida por el autor original; se trata de una estrategia basada en la comprensión lectora que a su vez despierta el interés por la escritura.

El estudio de casos constituye otra metodología aplicada al conocimiento de sucesos reales o simulados, con un nivel de complejidad que permita poner en práctica los contenidos teóricos, prácticos o procedimentales adquiridos, su utilidad radica en el aporte al desarrollo del pensamiento crítico y creativo, el manejo de habilidades argumentativas y la solución de problemas.

Del mismo modo se propuso la aplicación del aprendizaje basado en problemas, pues se trata de una metodología que lleva al estudiante a investigar, analizar, interpretar, decidir, argumentar y proponer soluciones. Permite al estudiante asumir un papel activo en su

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
aprendizaje, mientras el docente permanece cercano para orientarle en la solución a dichos problemas.

Un grupo más de estrategias empleadas por los docentes, se organizó en relación con la actividad investigativa, no ajena a la formación de Trabajadores Sociales. Los docentes conocedores de su importancia, reconocen que trabajan con ejercicios de clase, trabajo en grupos, ejercicios de investigación y además dan a conocer ciertas predilecciones para llevar a cabo la enseñanza aprendizaje mediante la investigación, pues reconocen que ella permite que los estudiantes de manera autónoma y apoyados en la reflexión puedan hacer aproximaciones a la realidad social, así como las teorías, procesos y métodos propios de las ciencias sociales.

Además, establecen la relación de la investigación con las estrategias de escritura, por cuanto el docente exige la presentación de informes periódicos en donde se va reportando el nivel de avance de la investigación, hasta llegar a la presentación de los resultados finales y reconocen que es posible que los estudiantes terminen vinculándose desde la formación a grupos de investigación.

También, se propuso la práctica en la construcción del conocimiento, por ello la asocian con la reflexión. Al respecto Galeano (2011) destaca la importancia de la práctica en la formación profesional porque “Es un proceso formativo donde se ponen en juego los conocimientos adquiridos en la carrera bajo una continua interrelación entre ejercicio profesional y supervisión” (p. 1).

Y es que en el caso de Trabajo Social, la práctica es inherente al ejercicio profesional y por ende en la formación, se posibilita la aplicación de los conocimientos en un medio real y complejo. Generalmente se lleva a cabo, con la inserción de los estudiantes a un contexto social, en donde deben interactuar con los sujetos sociales, mediante un proceso organizado, planificado que además debe sistematizarse para guardar la memoria de la práctica realizada.

En el curso de la investigación se encontraron otras estrategias que por sus particulares condiciones se agruparon en la categoría integrativas, incluyen acciones que facilitan el aprendizaje de manera lúdica y creativa a partir de las construcciones conjuntas entre

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
estudiantes y docentes, con el fin de desarrollar el sentido crítico y reflexivo de los
participantes.

Y finalmente, de la misma manera que ocurrió con las concepciones de enseñanza y aprendizaje y en la definición de los modelos pedagógicos, se encontró que en las estrategias didácticas, los docentes también combinan diferentes alternativas según las circunstancias lo requieran. Las elaboraciones personales que los docentes hacen en el diseño de las estrategias, están relacionadas con su reflexión activa y consciente de las situaciones que se presentan en cada grupo o asignatura particular.

Retomando a Monereo (2007), se confirma que es:

El profesor, quien, al explicitar sus objetivos, decidir qué actividades efectuar, clarificar qué, cómo y con qué finalidad va a evaluar y, sobre todo, al proporcionar a sus alumnos determinados mecanismos de ayuda pedagógica, favorece o no el aprendizaje de dichas estrategias. (p. 24).

Teniendo en cuenta que al momento de definir las estrategias de enseñanza o de enseñanza aprendizaje, juega un importante papel el contexto, se buscó mediante la investigación, determinar cómo ocurre dicha integración. Fue así como se encontró que existen múltiples formas de comprender el contexto por parte de los profesores de Trabajo social, algunos lo conciben fundamentalmente como el escenario de aprendizaje, es decir que se centran más en la perspectiva de los estudiantes, mientras otros se concentran en la figura del docente, por lo tanto lo definen como el laboratorio de experimentación o el lugar de la acción profesional.

Como puede apreciarse se trata de un escenario que no se suscribe al aula de clase, se percibe como un espacio de desarrollo interior, en donde el estudiante hace consciente su proceso formativo. Por ello, los docentes buscan espacios de participación para que los jóvenes compartan experiencias educativas, desarrollando su sentido crítico ante el aprendizaje, de tal manera que luego puedan integrarse al espacio laboral, además de responder adecuadamente a los problemas que se presentan cotidianamente en su vida personal, familiar, social.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Desde el lugar del maestro, los docentes definen el contexto como el contexto más inmediato, es decir el aula de clases, en donde ocurre la acción profesoral. Pero es preciso ampliar el círculo de desarrollo de la docencia y viene entonces, el entorno institucional, que bien podría definirse como el ambiente donde se desarrolla, contexto que no sólo está representado por el centro educativo, sino que además integra las políticas sectoriales que lo rigen.

Con esta ampliación del concepto, los contextos que los docentes de Trabajo Social tienen en cuenta al momento de hacer su articulación a la interacción pedagógica son el disciplinar, institucional y empresarial.

Por lo señalado, los contextos que inciden y se retoman en las prácticas pedagógicas, no sólo son los físicos y materiales, sino también los que se establecen al interior de los campos disciplinares, con las tendencias epistemológicas, teóricas, prácticas que se van desarrollando a su interior y que son los que determinan los aprendizajes esenciales que el estudiante debe saber para formar parte del colectivo profesional.

También es cierto, que en el plano institucional son múltiples los aspectos que se consideran determinantes de la acción del maestro en el aula, entre ellos el espacio que ocupa, las orientaciones administrativas, la calidad y cantidad de profesores, la dotación de equipos, aulas, espacios de estudio y recreación, entre otros. Pero a su vez, las instituciones forman parte de contextos macro que las condicionan, pues toda institución educativa ejecuta sus proyectos formativos según el entorno en que se insertan, por ello aparecen las políticas y normas educativas que regulan la acción institucional y por ende el desempeño profesional de los docentes.

Adicionalmente, la dinámica de la relación universidad empresa trae consigo importantes desarrollos para las partes, en tanto que las empresas se convierten en las receptoras del conocimiento que las universidades desarrollan en sus egresados y por lo tanto condicionan el trabajo que se desarrolla en la interacción.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Con base en lo dicho, se logró comprender que los factores que se tienen en cuenta al momento de elegir las estrategias de enseñanza aprendizaje son las instituciones, el contexto social, los factores personales, el espacio físico y por último el componente pedagógico.

Efectivamente las prácticas pedagógicas y por ende las estrategias de enseñanza aprendizaje que se desarrollan tienen fuerte relación con las instituciones. Además de la tipología institucional, se tiene en cuenta que los centros educativos se ven afectados por las políticas del sector que se deben implementar, es decir, el macrocontexto en que se insertan las universidades.

Así lo ratifica Pérez (1988), quien además de la institucional, valora la influencia del contexto social “El pensamiento práctico del profesor se encuentra social e institucionalmente determinado” (p. 58).

En el marco de factores se destacan los de tipo social en donde se incluye desde el espacio del aula, las instituciones, las características de los alumnos y las del entorno social y cultural del que provienen. Entre los factores del contexto social, se consideran las características poblacionales de la zona, el nivel socioeconómico y cultural y el marco de interacción cercano en que se desempeña su labor. Se incluyen también aspectos de carácter económico, porque los docentes encuentran que a los programas de Trabajo Social, llegan estudiantes que presentan difíciles situaciones por la escasez de recursos.

Las situaciones particulares de contexto que se acaban de mencionar, tienen una característica particular que los maestros deben tener en cuenta, se trata de su dinámica, pues el contexto no es estático, está en continuo cambio, o sea que las estrategias también adquieren carácter flexible.

Al interior del aula, son muchas las situaciones que se deben considerar al momento de proponer las estrategias de enseñanza y aprendizaje, en este sentido se debe considerar desde la disposición de las aulas, los recursos de aprendizaje, además de las condiciones logísticas.

Ahora bien, igual que existen factores externos al ser del maestro, también existen factores internos relacionados con las características personales de los maestros y de los estudiantes,

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
entre ellos podrían estar el género, la edad, el nivel educativo, las motivaciones e intereses y al docente le corresponde hacer lectura de las circunstancias para subir el nivel de disposición al aprendizaje.

Otro elemento revelado por la investigación respecto a los factores que llevan a determinar las estrategias de enseñanza y aprendizaje es el pedagógico, y aquí se dieron a conocer los niveles de desarrollo que traen los estudiantes al aula, encontrando que es común la presencia de dificultades en lectoescritura. Sobre el tema de la lectura y escritura estriban muchas de las dificultades que el maestro debe afrontar.

Los medios y recursos forman parte de los factores endógenos de las instituciones, contemplando tanto la dimensión física como social, es decir los recursos humanos. Los recursos materiales que son dispuestos para ser manejados por las personas pueden llegar a restringir o posibilitar la práctica pedagógica en el aula. En este sentido, los medios y recursos que los Trabajadores Sociales tienen en cuenta para establecer la interacción con el contexto son los que se encuentran disponibles en las instituciones a las que pertenecen y los que los estudiantes llevan al aula. Con base en lo mencionado, los medios y recursos se pueden comprender como las herramientas que están al servicio de la acción del maestro y que por ende se requieren para el desarrollo de las estrategias didácticas.

Para el caso específico de los profesores participantes de esta investigación, las formas de relacionar el contexto en el desarrollo de las prácticas pedagógicas son: mediante el suministro de información, el contacto con las instituciones del sector laboral, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico, la integración académica y los espacios de integración multicultural.

Entre los aportes teóricos de los autores que se consultaron, se encuentra que la principal forma de establecer la relación con el contexto es a través de las prácticas y es que la formación de Trabajadores Sociales siempre contempla la necesidad de interactuar con experiencias reales como estrategia para favorecer el aprendizaje.

Es importante anotar que aunque desde la formación de competencias se valora la práctica como espacio para aprender a ofrecer las respuestas al sector laboral, en la perspectiva de los

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

docentes la orientación es otra, se trata de vincular al estudiante con el aprendizaje de los elementos fundamentales para la posterior intervención profesional, haciendo que se sienta implicado en la investigación, igual que en la ejecución de procesos sociales que respondan a las necesidades de las poblaciones atendidas. Para el adecuado desempeño de la práctica, los docentes como asesores de los campos de práctica, proponen encuentros presenciales en las instituciones, en donde el intercambio sea más personalizado.

Con la lectura, la escritura y la práctica, está como estrategia el fomento del pensamiento crítico, que lleve al estudiante a reconocerse como parte la sociedad y por tanto un sujeto activo en ella, en esta misma línea de pensamiento, Montoya (2008), ayuda a identificar las ventajas del pensamiento crítico para lograr que el estudiante logre su articulación como ciudadano.

La sociedad y el mundo necesitan un ciudadano pensante, crítico, con los pies puestos sobre la tierra y con la mirada en el horizonte, buscando siempre comprender todos los fenómenos que acontecen en esa realidad de la cual él hace parte de manera innegable. (p. 8).

Parte o indicador fundamental del desarrollo del pensamiento crítico es el llevar al estudiante a no asimilar lo que trabaja el maestro sin que medie la duda, el cuestionamiento. Por ello proponen estrategias didácticas que permitan cuestionar, indagar, superar los conocimientos que el maestro lleva al aula.

Algunas de las estrategias que se encaminan al desarrollo del pensamiento crítico, podrían ser: el análisis y solución de problemas, la incorporación de los medios de comunicación y las TIC en el análisis de esa realidad, estrategias que favorezcan el diálogo participativo, la lectura de imágenes, símbolos, vídeos, música, el análisis de textos y revistas, la práctica guiada, entre otras.

Una estrategia particular que se dio a conocer para posibilitar la relación con el contexto fue la de los proyectos de aula, lo cual resulta coherente con las concepciones de enseñanza y aprendizaje que mostraron los docentes en relación con el constructivismo y el aprendizaje significativo. La integración que se propicia a través de esta estrategia, hace posible que se articulen las personas, sus conocimientos teóricos y prácticos, áreas, técnicas, procesos e

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
incluso dinámicas institucionales, con el fin de generar soluciones igualmente complejas frente a la realidad social.

4.6.3 Preparar y desarrollar las mejores prácticas pedagógicas. También desde las investigaciones que se realizan sobre el quehacer docente se tiene en cuenta los pensamientos, concepciones y decisiones que guían el comportamiento del profesor, adentrándose en su pensamiento a fin de comprender sus conductas durante los momentos de planificación e interacción pedagógica.

Es importante que se tenga en cuenta que los pensamientos durante la planificación, no sólo son previos a la interacción, pues también contemplan lo que ocurre durante y después de la misma, porque la idea es incorporar la reflexión sobre la acción para planificar cada posterior interacción, por ello se incluye la secuencia de clase, los contenidos a trabajar y las estrategias empleadas.

Desde la óptica de los docentes, la planeación se definió como una actividad profesional que orienta las actividades realizadas en el aula y además le incorporaron el componente consciente y reflexivo, lo que significa que el maestro mediante su pensamiento anticipa de lo que puede suceder en el aula, considerando las condiciones y recursos de que dispone, así como el contexto del que forma parte.

De idéntica manera, en la línea de investigación pensamiento del profesor, la planeación se ve como un proceso, no como una actividad aislada, de hecho, su principal característica es que se realiza de manera reflexiva, pues es el pensamiento docente el que guía la acción en el aula. Para poder llevar a cabo la planeación se requiere de la fundamentación teórica y la experiencia construida que permiten anticipar lo que puede ocurrir en la interacción. En consonancia con lo dicho, Díaz Barriga (1999) considera que la planeación incluye “Procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos” (p. 4).

Dentro de los aspectos que se consideran importantes para la planeación, volvió a cobrar relevancia la participación de los actores del proceso formativo, así desde la preparación de

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
las clases, se determinará si el protagonismo es del estudiante o si estará centrado en el maestro y por ende en la enseñanza.

Más, desde otro punto de vista también se encontraron respuestas que indican la existencia de personas para quienes se entiende como un procedimiento formal, previo al desarrollo de las clases, lo que equivale a considerarla como una etapa más del proceso de enseñanza aprendizaje y como una actividad primaria que permite sincronizar los objetivos con los medios necesarios para alcanzarlos, desde esta mirada se percibe más como una exigencia externa, más que como la reflexión personal respecto a la mejora permanente del actuar.

Cuando la planeación responde más a criterios externos debe pasar por diferentes niveles de filtros, desde el macro de la institución, hasta la planeación de una clase específica, en donde se responde entre otras a las preguntas relativas a las personas, el tiempo y la secuencia de la clase, es decir el ámbito directo de la labor docente.

Al momento de planear las clases, los docentes conceden valor a la motivación como un elemento importante, se trata de pensar en la disposición del maestro para su interacción pedagógica, buscando con ello, que los estudiantes logren sus objetivos, entren en contacto con la materia y se dispongan no solo a acumular contenidos, sino también a compartir experiencias en el desarrollo de actitudes y habilidades para su posterior desempeño.

Conocidas las dos formas de comprender la planeación que tienen los docentes, se procedió a indagar por las actividades que realizan para preparar sus clases. Aquí se encontraron actividades de lectura y escritura que sirven como referentes de las mismas, lo que implica realizar investigaciones, revisar los programas analíticos y los protocolos de clase, también acostumbran llevar un cuaderno de notas en donde consignan sus desarrollos, procesos, contenidos y compromisos.

La práctica de la lectura es sin dudas uno de los requisitos más importantes en la práctica pedagógica, dentro y fuera del aula. Por ello, al momento de preparar sus clases, los docentes recopilan materiales de lectura para fundamentar los temas a trabajar y acompañan esto con la práctica de la escritura para sistematizar su experiencia docente y dejar evidencias de su

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

actividad reflexiva. Se trata entonces de una lectura especializada y dirigida a temas específicos cuyo contenido se convierte en soporte de la acción.

El cuaderno de notas o diario del profesor constituye una de las formas de escritura de carácter autobiográfico, en donde el educador deja plasmadas las improntas y secretos de su ejercicio, cobrando valor en la planeación, porque permite el registro organizado del quehacer, evitando la improvisación. De esta forma lo plantea Vásquez (2007) “Si se aprende a escribir y se escribe sobre la práctica, muy seguramente descubriremos puntos de referencia para elaborar mapas sobre nuestra profesión más apropiados, más precisos, menos hijos del a ver qué resulta” (p. 197).

Una actividad más que dieron a conocer los profesores hace referencia a la preparación de materiales, recurriendo entre otros a los organizadores gráficos, guías de lectura, ayudas didácticas, presentaciones o simulaciones. Para comprender este aspecto, se consultó a Guzmán (2012) quien, incluye en la planeación, la preparación de las ayudas educativas. Así aporta que para la preparación, deben tenerse en cuenta “las ayudas educativas necesarias para la orientación de la clase, estrategia metodológica, formas de verificación de la comprensión de lo enseñado, asignación de actividades extraclase” (p. 113).

Pero dichas estrategias y recursos deben cumplir con el requisito de la diversidad, pues se entiende que ellos son los recursos de apoyo de que dispone el maestro para orientar el aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto se trata de tener un amplio repertorio que capte el interés de los estudiantes, incluyendo la conexión con la realidad y la futura utilidad en el desempeño profesional. Hecha esta consideración es de anotar que **hoy en día existe una amplia gama de opciones que el maestro puede analizar para incluir en su planeación y desarrollo de la interacción, además del clásico libro de texto, han incursionado los medios de comunicación, materiales audiovisuales y la tecnología.**

Como se dijo desde el inicio, para los profesores de Trabajo Social en los análisis sobre la planeación de las actividades, toma importancia la participación de los estudiantes y esto es más significativo con la llegada del sistema de créditos. Y es que esto se percibe desde el capítulo dedicado a las concepciones de los profesores, porque ellos valoran en alto grado los modelos pedagógicos activos, buscando que los jóvenes permanezcan en acción física y

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL mental, bajo la coordinación y guía del docente, si se recuerda, también en el capítulo dedicado a las estrategias se observó la tendencia a facilitar la participación de los estudiantes fomentando su autonomía y creatividad.

Para lograr esto, Prieto (2005) otorga un sentido especial al diálogo, afirmando:

El diálogo se constituye como una de las formas más simples de participación en las aulas, dado que forma parte de la naturaleza inquisitiva y comunicativa de la persona. Representa una conversación entre profesores y estudiantes que expresan sus ideas y comprensiones de manera alterna en la búsqueda de comprensiones mutuas. (p. 34).

Pero hay que agregar que los docentes también consideran que sus estudiantes deben participar en la toma de decisiones sobre lo que desean aprender y la forma en que piensan deben hacerlo, esto deja entrever que la participación de los estudiantes depende fundamentalmente de la apertura de mente que muestre el profesor hacia los modelos activos.

Sumado a las actividades mencionadas, la planeación entendida como ejercicio reflexivo, incluye además de la previsión de lo que se va a realizar, la revisión crítica de lo acontecido durante la interacción pedagógica, es decir se trata de evaluar cómo y qué tanto se logró alcanzar los propósitos de la interacción. Se están refiriendo con ello a la práctica de la autoevaluación que otorga valor a los acontecimientos ocurridos antes, durante y después de la interacción con los estudiantes.

Algunos de los temas sobre los que debe movilizarse la reflexión del docente deben girar en torno a los resultados del aprendizaje, los productos que se generaron en la clase, las nuevas ideas que surgen para la innovación en posteriores encuentros, las situaciones imprevistas que surgen en el aula, las expectativas de los estudiantes y la calidad de su labor, entre otros.

Se presentó una categoría de respuestas que destaca como parte esencial de la planeación a las personas, concretamente el ser mismo del docente y sobre él manifiestan que debe comportarse con humildad, reconociendo que no lo sabe todo y por ello debe valorar a las otras personas, representadas en los estudiantes. La humildad es una característica que

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
permite que el espacio de interacción sea más democrático y por ende hace que las personas se vean y se sientan menos alejadas. De este modo se comprende que la docencia implica donación hacia el otro, acompañar sus procesos, alentar sus habilidades, facilitarles el proceso, es decir que la figura protagónica es el estudiante.

En esta misma línea de la planeación centrada en las personas, algunos docentes mostraron como preparan sus clases pensando en el reconocimiento de las características de los estudiantes. Esta característica es presentada por González (2009) como alteridad, o reconocimiento del otro, es decir una relación que no niega la existencia del otro, por el contrario, gracias a la alteridad, el acto educativo otorga sentido a su presencia.

Para el logro de lo mencionado abren el espacio a la participación de los estudiantes en la planeación de los contenidos y estrategias. Se trata de una práctica que no es ajena al lenguaje profesional que traen los docentes de Trabajo Social, pues bien se recuerda que la participación es un postulado básico para que los procesos sociales sean más integrales.

Es importante recordar entonces que por las concepciones constructivistas que han mostrado los profesores, una de las posibilidades de participación de los estudiantes es mediante la incorporación de sus saberes previos.

Otra categoría que se estructuró a partir de las respuestas de los docentes tiene que ver con la planificación de las estrategias, más como ya ellas fueron trabajadas en el capítulo respectivo, en este apartado se mencionarán y abordarán algunas de ellas con el fin de establecer la relación con los momentos de planeación e interacción.

Los resultados encontrados hacen ver al docente como un ser estratégico, reflexivo, buscando calidad y cantidad del aprendizaje, lo que implica que la planeación tiene un valor pedagógico indiscutible y por ello desde el momento previo a la interacción, debe contar con un repertorio amplio de estrategias que pueda usar de acuerdo con los restantes elementos de la planeación. Del mismo modo, piensa Díaz Barriga (1999) pues considera que “el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse o desarrollarse apropiadamente” (p. 4).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Aunque desde la planeación se haya determinado las estrategias, es común que de acuerdo como vaya resultando la interacción, va surgiendo la necesidad de proponer ajustes a las herramientas planeadas, estableciendo enlaces entre los diferentes momentos de la clase. La planeación está basada en un pensamiento en la acción y la flexibilidad para ajustarse a las circunstancias que surgen en la cotidianidad del aula.

De otro lado, la planeación de las clases es un asunto complejo que requiere de métodos para pensar en los procesos, recursos, formas y circunstancias para desarrollar sus clases, procurando que haya coherencia entre lo planeado y lo que se lleva a la práctica. Para ello, es importante considerar algunos aspectos fundamentales como son los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje, las condiciones del grupo, el espacio físico, materiales, roles que estarán en juego, formas de evaluación, entre otros.

Se encontraron propuestas de secuencias metodológicas para describir los pasos de la planeación, con ello se permite comprender la manera en que los docentes incorporan su bagaje formativo para hacer de la práctica un ejercicio reflexivo y crítico que busca mejorar del quehacer y el aprendizaje del estudiante.

Aunque los propósitos del estudio no se dirigen a construir un modelo de planeación didáctica en Trabajo Social, si fue posible, con base en los aportes docentes identificar unos rasgos que orientan el desempeño de los docentes. Así por ejemplo se destaca la idea de partir de aspectos generales, así mismo por el influjo constructivista se integran conocimientos previos, se consideran las particularidades de cada materia y por último se ve la necesidad de flexibilizar la planeación para que se pueda solucionar los problemas que surjan en el cotidiano devenir de la práctica pedagógica.

Con relación a los contenidos de la planeación, los docentes de Trabajo Social incluyen aspectos como los propósitos, el contexto, los contenidos, las estrategias y los recursos.

En líneas generales para realizar una adecuada planeación, es importante que se tengan en cuenta los proyectos educativos de las instituciones, así como al modelo pedagógico establecido, revisando la manera en que los mismos se articulan a la práctica pedagógica en el aula, tal como lo propone Hernández (2007) “La programación didáctica es un concepto que

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL nos sirve para referirnos en términos generales a la elaboración de programas de estudio y cartas descriptivas” (p. 23).

Por ello, los elementos macro, son los primeros que los docentes enmarcan en su planeación, luego se tienen en cuenta las directrices de programa, seguidamente incluyen como contenido de la planeación la malla curricular, las líneas de investigación, la planeación de área, entre otras. Superado el plano general, comienzan a vislumbrarse contenidos de la planeación más concretos como los propósitos, competencias, contenidos, estrategias, recursos, tiempo disponible y contexto de realización. Lo que significa que la planeación se va haciendo más específica y orientadora de las actividades cotidianas.

Algunos de los docentes de trabajo social, compartieron sus experiencias respecto de la planeación, dando a conocer que es un proceso que se realiza tanto de forma individual como grupal, por ello relataron experiencias de planeación conjunta en donde se preparan las clases en equipo, con ello se ha ganado terreno en la posibilidad del debate, la crítica y la reflexión sobre la formación profesional, en razón de la naturaleza interdisciplinaria que la profesión tiene. Otra experiencia de planeación conjunta es la de los proyectos integradores que llevan a ver a los estudiantes la complejidad de la realidad social, desde sus múltiples aristas.

Y la otra experiencia de planeación que se compartió está asociada al manejo de la escritura como proceso mediacional, pues existen docentes que preparan orientaciones escritas para organizar sus acciones, lo que significa un trabajo de preparación de la temática que además de la investigación y consulta, implica la producción de materiales por parte de los responsables de la enseñanza.

Se parte del concepto que los docentes tienen sobre desarrollo de clases, posteriormente los objetivos de la interacción con los estudiantes, estrategias que emplean en este momento, los lugares que los docentes disponen para la interacción y para terminar la exposición de experiencias de desarrollo de clases.

El desarrollo de la interacción es considerado como el hacer concreto de los docentes, en el que ocurre el intercambio de contenidos, mediante el uso de estrategias en un tiempo y espacio determinados.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Los docentes investigados comprenden el momento de desarrollo a partir de la secuencia didáctica, por ello lo presentan como momento posterior a la planeación, en donde se aplica todo lo diseñado.

Además en los aportes de los docentes, también se puede apreciar que la clase no solo se define como actividad que les corresponde a ellos, sino que se agregan las responsabilidades, actividades y tareas que les corresponden a los estudiantes, en función de su aprendizaje; entonces **según los docentes de Trabajo Social, la interacción se valora por la posibilidad de romper la dominación del maestro para convertirse en un espacio de relaciones democráticas.**

Al reconocer los propósitos de la interacción pedagógica, los docentes de Trabajo Social hacen sus aportes en dos direcciones fundamentales, una primera que tiene que ver con los objetivos generales de una interacción pedagógica, independientemente del tipo de formación que se esté abordando; y la otra es más específica, porque en ella si se tiene en cuenta el fin de la formación específica de Trabajadores Sociales.

Entre los objetivos de la interacción pedagógica los Trabajadores sociales consideran la orientación del aprendizaje, la formación de personas, la ejecución de lo planeado, la preparación de materiales y la motivación de los estudiantes. Con esta perspectiva se reafirma la necesidad de compartir la formación integral, pero además se valora la importancia del método para el logro de tal propósito. **De ahí la importancia de la práctica pedagógica reflexiva que le lleve permanentemente a pensar en la forma en que se desarrolla dicha interacción y sus efectos para el aprendizaje.**

Desde el punto de vista profesional los docentes de Trabajo social, consideran que la interacción pedagógica se orienta a fomentar la autonomía de los estudiantes, manejar situaciones imprevistas que se pueden presentar en el aula, establecer nexos con la realidad social y fomentar el pensamiento crítico. **Por lo tanto, la práctica pedagógica en la universidad, no solo demanda el dominio disciplinar, sino también el conocimiento pedagógico.**

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Para el desarrollo de la interacción las estrategias empleadas, buscan entre otras cosas, presentar la información a los estudiantes, proponer problemas a resolver mediante la aplicación de los conocimientos adquiridos, organizar grupos de trabajo e incorporar las ayudas.

En razón de las perspectivas constructivistas, entre las primeras estrategias que se emplean en el desarrollo de las clases, están las destinadas a identificar los saberes previos para conocer el nivel de partida con relación al tema, así como el nivel de madurez académica alcanzado; seguidamente se procede a la aplicación de las estrategias y ayudas con la activa participación de los estudiantes, disponiendo de diferentes materiales.

Vale reconocer que para lograr una enseñanza activa y creativa, las estrategias docentes de los Trabajadores Sociales están orientadas a fomentar el sentido reflexivo de los estudiantes, seguramente ello obedece a la importancia del ejercicio profesional consciente de la realidad social en que se inserta.

Con base en lo anterior, se encontró que entre las estrategias más usadas por los docentes están el trabajo colaborativo, las lecturas, seminarios, ejercicios prácticos, presentaciones, manejo de la pregunta en clase, mediaciones escriturales, uso de herramientas informáticas, mientras que las estrategias menos empleadas son la clase magistral y la conferencia.

En este momento, vale la pena recordar a uno de los autores que ayudan a fundamentar las concepciones y prácticas de los docentes, se trata de Paulo Freire, quien para la interacción pedagógica propone.

Una educación problematizadora, crítica, transformadora de la persona y de la sociedad, a partir de la reflexión y de la acción del hombre sobre el mundo. Sumado a ello, insiste en la democratización del proceso, el establecimiento de relaciones horizontales, de respeto mutuo de los participantes, sin que el maestro renuncie a su papel de orientador y guía. (p. 26 – 27).

Otra expresa pretensión de los docentes es lograr espacios de diálogo y discusión en el aula:

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Con relación a los espacios para llevar a cabo la interacción, en la actual realidad educativa, el aula de clases sigue teniendo un lugar preponderante, sin embargo, su protagonismo ya no es central, pues existe apertura a nuevos ambientes de aprendizaje que atraviesan las fronteras de las instituciones. Por lo anterior, los docentes de Trabajo Social desarrollan sus clases empleando además del salón tradicional, otro tipo de escenarios como los campos de práctica, los espacios abiertos y las salidas de campo.

Abrir el espectro de espacios en donde realizar una clase, ofrece otro tipo de experiencias y procesos a favor del aprendizaje, puede ser por ejemplo, que se amplíe la posibilidad de incorporar los saberes previos de los estudiantes, se incrementa su motivación e interés por el quehacer profesional, existen medios diferentes para que ellos se relacionen durante la clase, pueden trabajar individual o colectivamente, pero siempre de manera activa.

Hay que señalar que la apertura de espacios para la interacción tiene que ver con las perspectivas constructivistas, en donde se resalta la importancia de la experiencia activa con el entorno para el desarrollo del pensamiento.

Para cerrar los aportes respecto al desarrollo de las clases, se recuperaron algunas experiencias de trabajo, las cuales se dividieron en pedagógicas y sociales; las primeras están relacionadas con el manejo del tiempo de la interacción, la vinculación de estudiantes como tutores de grupo, formación de comités, brindar estímulos y en general la democratización del conocimiento. Por su parte en las experiencias sociales, se destaca la articulación de políticas públicas al espacio de las clases, vincularlos a experiencias de participación ciudadana y la relación con el contexto social, así como con la vida personal de los sujetos del aprendizaje.

Es así como se retoman los aportes de Dussan (2004), para quien los fundamentos de la docencia en trabajo social, no permanecen aislados de las bases teóricas y epistemológicas de la profesión.

En el campo de las interacciones en el aula los docentes volvieron a destacar la horizontalidad en el manejo de las relaciones para convertirse en generadores de las reflexiones de los estudiantes, situación que obedece a la formación pedagógica que tienen,

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
así como a la experiencia que han desarrollado en su trayectoria académica, herencia que se desprende de la incorporación de las teorías crítico sociales

Es Gil (2012), quien con sus planteamientos ayuda a comprender de mejor manera la modificación de las relaciones de autoridad que supone la horizontalidad “Sin perder su lugar de autoridad, el docente se propone disminuir la asimetría propia del vínculo, conduciéndola a favor del proceso, tratando de ubicar al estudiante en un lugar de mayor acercamiento e interacción con él” (p. 91).

Pero no fue extraño encontrar posiciones que cuestionan la completa horizontalidad de las relaciones en el aula, mostrando mediante la experiencia cómo los docentes descubrieron que no debe darse la igualdad entre docentes y estudiantes, sino que el docente debe conservar cierta relación de apoyo, en donde comparta directrices y ejerza cierto nivel de control sobre las actividades que se dejan. Así mismo, se encontraron posiciones que permanecen en posturas tradicionales en donde la distancia entre docente y estudiante está claramente delimitada.

También para la interacción, los docentes identificaron unas condiciones que se tienen en cuenta, entre ellas están las condiciones personales en relación con la exigencia académica, se trata de posibilitar un ambiente de intercambio pedagógico caracterizado por el respeto y la organización; esto significa que los participantes estén en la capacidad de escuchar al otro y respetar sus ideas.

Aquí también señalaron la importancia de la motivación que se debe propiciar para mantener alto el ritmo de trabajo, utilizando diversas herramientas para que el estudiante se conecte con sus propios intereses y expectativas a futuro.

Agregaron así mismo, el fomento de la investigación, la comunicación, el liderazgo y en general las capacidades que se exigen desde los perfiles de egreso con los que se comprometen las instituciones de educación superior.

Llegados a este punto, también se percibe la importancia de la evaluación como una condición que se presenta durante el desarrollo de la clase porque se convierte en insumo

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
para la reflexión de la práctica pedagógica, tomando como principal punto de referencia los resultados alcanzados.

“Al respecto, Zabala (2002) señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro alumnos y alumnos-alumnos” (García, 2008, p. 4). Esto indica que además de los resultados de los estudiantes, el docente debe evaluar sus propias habilidades.

Con base en lo que se ha dicho hasta aquí, también se observó que el momento de la clase posibilita el desarrollo de valores personales y académicos que se suman a la formación del futuro profesional, entre los personales están el respeto, la cordialidad, la creatividad, la empatía y la formación como ciudadanos y entre los valores académicos se revelan: la solemnidad, exigencia y autonomía.

Respecto a la inclusión de los valores en el contexto de interacción de la clase, se encuentra conexión con los marcos de fundamentación que los docentes expresan, por ejemplo con las teorías crítico sociales, en donde la preocupación formativa no solo está centrada en los contenidos, lo cual a su vez ocurre por su orientación a los procesos de emancipación y liberación del ser humano.

También se consideró que la convivencia por largas fracciones de tiempo, la admiración que despierta la trayectoria y experiencia que han construido los maestros, hace que los estudiantes irremediamente se fijen en el proceder del maestro, buscando aproximarse a los mismos sea por identificación o por oposición.

Al llegar al momento de reflexionar sobre el reconocimiento que les ha traído la interacción pedagógica en el aula, los docentes incluyeron respuestas relacionadas con su dominio académico, pero también con la forma en que manejan las relaciones interpersonales, el abordaje de las estrategias pedagógicas, las articulaciones que establecen con el contexto, el acompañamiento de las prácticas y la producción académica lograda.

La solvencia académica en la interacción, requiere que estén permanentemente actualizados en sus conocimientos disciplinares, pero también en el terreno pedagógico para

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
poder dinamizar los saberes. Careaga (2007) entiende el mismo como el conocimiento disciplinar exhaustivo, pero además el equilibrio con el saber pedagógico para despertar el interés por el aprendizaje.

Hay ciertas características comunes que siempre están presentes a la hora de definir qué significa ser un buen profesor(...) Para un ser un buen docente se destaca: Saber su materia, preparar bien las clases, explicar con claridad y orden (...), ser capaz de realizar un trabajo en equipo, poseer clara sensibilización por su entorno social y cultural, ser capaz de ponerse en el lugar del alumno, resultar asequible a los estudiantes, ser algo histriónico, hacer participar a los estudiantes, llegar a clase puntualmente, ser respetuoso y presentarse en forma correcta. (Careaga, 2007, p. 4 – 5). Esto otorga a la docencia una dimensión bastante integral que supera el conocer por conocer.

Entonces como se observó a partir de los valores que promueven, no basta con estar disciplinar y pedagógicamente bien informados, sino que además deben desplegarse todos los principios y valores que permitan la integralidad formativa.

El adecuado manejo de las relaciones interpersonales fue otra de las interacciones consideradas como reconocidas por parte de los docentes de trabajo social, esto implica unas características particulares del contacto que el docente establece con sus estudiantes, ante ello se propone la horizontalidad, la incorporación de factores socioafectivos, el desarrollo del sentido crítico, fundamental para la profesión y por último un trato humano solidario, respetuoso y comprensivo. La suma de estos factores constituye la atmósfera de interacción que es percibido por los estudiantes, mediante sus opiniones, valores y actitudes, como factor determinante de su aprendizaje.

Con el uso de estrategias diversificadas se genera otro espacio de reconocimiento a las interacciones de los docentes, pues con ellas se busca facilitar los procesos académicos de los estudiantes, adicionalmente, modifican de manera sustancial la práctica del dictado de clase.

Un asunto que sin duda, lleva al reconocimiento de las prácticas pedagógicas tiene que ver con la productividad académica, por lo tanto los docentes expresan que en su trayectoria académica han elaborado ponencias, aportes profesionales, apoyaron la construcción de

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
líneas de investigación, han realizado investigaciones y publicaciones en libros y revistas. De esta manera, los estudiantes pueden interactuar con el texto y con el autor, aprovechando las ventajas que tiene poderle preguntar, conocer el estilo literario, hacerle comentarios y por qué no, fijar puntos de vista divergentes.

La otra idea que se desarrolló en materia de productividad académica, fue la ligada a la práctica investigativa, en donde se van formando habilidades básicas para su ejercicio, aún a quien no carece del gusto por desarrollarla.

Una de las experiencias relevante fue la lectura del periódico, dado que ofrece muchas posibilidades didácticas, como el mejoramiento del uso del lenguaje, el fácil acceso, la conexión con la realidad social que facilita la toma de postura crítica frente a la misma.

De otro lado, permaneciendo a la vanguardia de los avances tecnológicos, los docentes van incorporando las TIC como un fenómeno positivo que impacta el quehacer educativo. Por lo dicho algunas experiencias permiten que los estudiantes utilicen las redes sociales para establecer contactos con autores de los textos que se retoman en las materias, de la misma manera en que entran en diálogo con los profesores en el aula.

Como en la experiencia que se relató, considera Meso (2010) que:

Los blogs, los wikis, las redes sociales y en general estos nuevos medios de información y comunicación emergentes tras la Web 2.0 generan un contexto idóneo para el desarrollo de competencias tales como el pensamiento crítico, la autonomía, la iniciativa, el trabajo colaborativo y/o la responsabilidad individual. (p. 4).

Hay que aprovechar que hoy en día estos recursos están al alcance de la clase, pues a ella, los estudiantes llegan con sus dispositivos electrónicos, por tanto el papel del maestro consiste en incorporarlos pero de manera organizada para que aprendan a descubrir las máximas posibilidades de aprovechamiento.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

4.6.4 El legado de las mejores prácticas pedagógicas. Después de identificar las concepciones de los docentes, adentrarse en el espacio de las estrategias pedagógicas y profundizar en los rasgos de la planeación y desarrollo de las clases, se procedió a identificar las interacciones que han sido reconocidas desde la percepción de los docentes, todo ello llevó a que en el capítulo dedicado a resaltar los aportes a la profesión, al ámbito académico y a la sociedad, los profesores pudieran reflexionar respecto a sus contribuciones desde las prácticas pedagógicas a fin de comprender la manera en que perciben su papel en el mundo y en el contexto social.

El reconocimiento de los aportes de los docentes, permitió valorar la manera en que desde la profesión docente se contribuye a la transformación social. Además, el contar con docentes con una trayectoria de más de cinco años en las universidades se convirtió en garantía para que puedan hablar con suficiente criterio de conocimiento acerca de los temas investigados, pues son ellos los conocedores de su propia realidad.

Para comenzar a desarrollar los aportes en el ámbito académico, mencionaron los logros específicos en cuanto a la docencia universitaria, en donde nombraron experiencias relacionadas con el diseño de materiales, el haber trabajado en cursos tanto de pregrado como de posgrado, también mostraron experiencias dirigidas a fomentar hábitos de escritura, lectura y expresión oral y como es natural vivencias en cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad.

Los docentes de trabajo social, refieren que en el ejercicio asumen diversos retos con los que afrontan su cotidiano desempeño, por ejemplo, el diseño de materiales didácticos que apoyen su labor y ayuden a fomentar el interés y la motivación de los estudiantes.

Con respecto a la importancia de este tipo de aportes, Alfonso (2012) considera que “Recae en el profesor utilizar toda su energía e imaginación para convertir una clase normal y aburrida en un espacio de aprendizaje donde el estudiante esté siempre dispuesto a volver y a aprender con la misma intensidad cada vez” (p. 13).

Y es que en la medida en que los docentes fueron ganando experticia, también fueron acopiando materiales de apoyo a sus prácticas pedagógicas que enriquecieron su desempeño

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

en el aula, al tiempo que facilitaron el dominio de los temas, de este modo fueron pasando de la incorporación de los materiales producidos por otros a comprometerse con la construcción de recursos propios que comparten con los estudiantes e incluso con sus compañeros de docencia.

Luego se agrega la participación en cursos tanto de pregrado como de posgrado, en la medida en que ellos fueron accediendo a especializaciones y maestrías, por lo tanto destacaron la responsabilidad que ha significado el desarrollo de diferentes cursos, en diferentes espacios académicos y para diferentes poblaciones, además de tener contrataciones tanto en modalidad hora cátedra como de tiempo completo.

Un hecho que llamó la atención, es la experiencia de haber realizado la docencia en otras universidades, lo cual muestra la calidad de formación y preparación con que cuentan los profesores y cómo dicha calidad se convierte en garante de su desempeño y objeto de su reflexión, al punto de significarles reconocimientos no solo a nivel nacional, sino también internacional.

Pero es importante aclarar que desde la experiencia, el concepto de docencia universitaria, no solo abarca la acción en el salón de clases, sino también el desarrollo de las funciones de investigación y práctica. Así la conjugación de las tres funciones que legalmente se le atribuyen a la universidad se orienta a la óptima formación de los profesionales del futuro. Y de acuerdo con Cinda (1990) esto ocurre, porque la Universidad “No dispone de académicos contratados especialmente para realizar algunas de estas funciones de manera exclusiva” (p. 275).

Otro aporte que los docentes destacaron en cuanto a docencia fue el relacionado con el fomento de hábitos básicos para el aprendizaje y concretamente de la lectura, escritura y el adecuado manejo de la expresión oral, es decir habilidades fundamentales para el desempeño profesional. Estas habilidades tienen la particularidad de vincular a quienes las practican a su contexto inmediato de actuación, en este caso la realidad social.

Sobre las contribuciones en publicaciones e investigaciones, se mencionó específicamente la producción de libros, artículos y materiales educativos, así como proyectos de

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
investigación, roles que han desempeñado, asesorías, evaluaciones, dirección de líneas o grupos e investigación.

Son las políticas de educación y calidad las razones que explican el creciente número de contribuciones en materia de publicaciones, pues han fijado como imperativa la necesidad de investigar y publicar, siendo así, hoy en día se abre para los docentes un horizonte que les permite transitar de simples ejecutores de tareas a protagonistas de la dinámica universitaria.

Los libros que han producido están directamente relacionados con los temas que los docentes desarrollan, siendo estos la sistematización de experiencias, investigación, gerencia social, historia, competencias profesionales, educación, autoevaluación y calidad.

Las exigencias de producción son presentadas por Ken Bain (2002) quien es retomado por Fernández (2012), para afirmar que los docentes deben “producir conocimientos científicos a la vez que debe generar ciertas condiciones para que los alumnos/as puedan apropiarse de ese conocimiento” (p. 239).

Es por ello que se insiste en la importancia de fomentar entre los docentes la práctica de la escritura, por su trascendencia en los procesos formativos, porque con esta práctica se producen cambios significativos en la forma de relacionarse maestro y estudiantes, permitiendo que el diálogo académico sea más enriquecedor y duradero.

Es importante considerar que la producción de libros, permite reconocer la trayectoria y experiencia de los profesores, porque esta productividad está regida por altos niveles de exigencia establecidos por las casas editoriales, entre ellos que estén ligados a la investigación, pueden ser en formatos digitales o impresos, con cumplimiento de requisitos legales, de escritura y de calidad académica.

También hay que tener presente que la publicación de libros, en algunos casos es producto de la integración de esfuerzos de varios docentes que presentan obras producidas por integrantes de grupos de investigación o la cooperación de distintas universidades.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Por su parte los artículos que referenciaron los profesores versan sobre el conflicto armado, investigación social, pensamiento crítico y trabajo social. Dichos artículos son producidos para publicación en periódicos universitarios, así como también en revistas profesionales, indexadas y de otras disciplinas.

Se confiere tal grado de importancia a la productividad escrita, que autores como Reboloso y Pozo, (2000), llegan a afirmar que “Un profesor de enseñanza superior adquiere prestigio y promociona más bien por los resultados de sus investigaciones y publicaciones y/o por los cargos desempeñados, y no precisamente por sus cualidades docentes” (p. 185). En el país la producción investigativa de los docentes es reconocida por las instituciones, en donde a partir de las disposiciones legales se establecen condiciones salariales con base en criterios para la asignación de puntos.

De otro lado, en materia de publicaciones, los docentes reportan que además de libros y artículos han aportado con otro tipo de producciones, entre ellas manuales, notas clase, reflexiones temáticas, cartillas y materiales educativos.

Sumado a las producciones académicas, los profesores de Trabajo Social, destacan haber realizado investigaciones a lo largo de su experiencia. En este sentido es conveniente recordar la importancia que la investigación tiene para los trabajadores sociales como punto de conexión entre la academia y la realidad social, por cuanto los productos de investigación son elementos de base para la intervención profesional fundamentada, por ello se han encargado de promoverla entre los estudiantes.

En cuanto a investigación se destaca la realización de estados del arte, sistematizaciones de experiencias, investigaciones cualitativas y cuantitativas sobre diversas temáticas de interés y dominio.

A ello se agrega que además de ser investigadores han desarrollado funciones inherentes a la labor investigativa, por ejemplo, siendo líderes de grupos de investigación o desempeñando funciones de asesores y jurados evaluadores, hecho que responde a que hoy en día es un factor de reconocimiento para el quehacer docente, junto a las actividades de dirección y académico administrativas que se puedan desempeñar.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Con relación a las funciones administrativas, se encontró la experiencia de los docentes en la creación de programas académicos y el desempeño como pares en el CNA, o en otros organismos nacionales, vinculando su trabajo al logro de la calidad de los servicios que se prestan en las universidades.

Como se aprecia entre las funciones administrativas, desempeñadas por los docentes de Trabajo Social, está el desempeño como pares académicos en organismos como Colciencias, ICFES o el CNA, además han sido evaluadores de revistas y participado en evaluaciones de programas académicos para procesos de certificación y acreditación.

Estas funciones son agrupadas en la categoría que Mas (2011) denomina gestión, desde donde se señala que “El personal docente e investigador, como un miembro más de la institución, puede participar activamente en la gestión de su organización” (p. 198).

Fue interesante observar que en el discurrir de sus trayectorias de servicio, los profesores participaron, en algún momento de su carrera, de las funciones administrativas dentro de las universidades, desempeñándose como directores de programa, Decanos, coordinadores de área. Algunos fueron docentes en una institución y luego fueron llamados a la creación de programas académicos en otras universidades, o después de culminar sus posgrados, se dedicaron a proponer nuevos programas finalmente están quienes se vincularon a organismos nacionales que les reconocen como pares académicos.

A los pares académicos les corresponde manejar con acierto la crítica académica y valorar en alto sentido lo que se observa acertado, así como hacer recomendaciones de mejoramiento para cualificar lo que se considere pertinente e implementar aquello de lo que se carezca para que las instituciones cumplan con criterios de calidad en el servicio educativo.

Para estructurar la categoría correspondiente a los aportes sociales que han hecho los docentes de Trabajo social se agruparon las respuestas que muestran la participación en gremios, redes y eventos profesionales, así como la experiencia que tienen en el ejercicio profesional fuera de la academia y el compromiso profesional que demuestran.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

De idéntica manera, muchos de los docentes trabajadores sociales, revelaron la experiencia de trabajo voluntario en organismos nacionales e internacionales como el CONETS, Federación colombiana de trabajadores sociales, Alaets y Celats.

En un estudio dedicado al análisis de la situación gremial y académica en Trabajo Social, Morales (2010) encontró que:

En cuanto a la categoría deductiva referente a los organismos gremiales y académicos en Trabajo Social los informantes manifiestan diferentes puntos de vista, en primer lugar, rescatan la importancia de agremiarse dados los beneficios y utilidades que traerían para la profesión. (p. 13).

En Colombia se destacan fundamentalmente tres organismos desde la década de los 70, siendo ellos la Federación Colombiana de Trabajadores Sociales (FECTS), el Consejo nacional de Trabajo Social y el Consejo Nacional para la educación en Trabajo Social (CONETS). Ellos han impulsado el proceso de cambio de la profesión, así como el posicionamiento a nivel nacional.

Dada su importancia se concede un espacio especial para la valoración de los aportes que dichos organismos han dejado a la profesión, encontrando que ellos han generado procesos académicos de trascendencia como los Congresos nacionales, el impulso a la Revista Colombiana de Trabajo Social, el desarrollo de programas de especialización y maestría y la vinculación con organismos latinoamericanos.

Sin duda la existencia de colectivos profesionales de orden regional, nacional y latinoamericano impregna al trabajo social de una identidad orientada a la consolidación y posicionamiento social de la profesión, al tiempo que permite evidenciar el aporte de los docentes a los debates contemporáneos del actuar profesional.

Otros escenarios de participación en los que se observan los aportes de los profesores son el diseño de las pruebas de Estado, así como eventos: conferencias, ponencias, congresos y debates en diferentes áreas de interés. Así mismo, el liderazgo de los docentes en espacios al interior de las universidades, en organizaciones académicas, redes universitarias y asociaciones de profesores. Situación que indica que en desarrollo de las mejores prácticas

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

pedagógicas, no solo es al interior de los programas, en donde los profesores demuestran su liderazgo, es en torno a todos sus espacios de desarrollo como personas, profesionales y docentes.

El otro aporte social que evidenciaron los docentes tiene que ver con el compromiso profesional, que impregna al desempeño de valores y actitudes a favor de las interacciones sociales, para el caso de Trabajo Social, al tiempo que otorga mejores posibilidades de desempeño debido a la motivación por lo que se hace.

Conocedores de la importancia del compromiso profesional, los modelos basados en la reflexividad invitan al docente a tomar conciencia de su labor, para estar en permanente actitud de mejoramiento, y a ello debe agregarse el compromiso ético de los trabajadores sociales frente a los sujetos sociales con quienes actúa. En el caso del Trabajador Social que se dedica a la docencia, podría decirse que el compromiso es doble, y se trata de un compromiso que rige la conducta de quien desempeña una labor y se hace efectivo en la práctica.

Para comenzar con el tema del ejercicio profesional, fue común encontrar que los docentes lo entienden como la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la formación en acciones de la realidad social, por ello incluyeron en estos aportes, el trabajo desarrollado fuera del ámbito académico, en instituciones públicas y privadas dedicadas a la atención de las necesidades sociales.

Lo que quiere decir que el componente metodológico cobra gran importancia para la aproximación a la realidad social, sin que ello signifique que exista un único camino, pues como se conoce la variedad de alternativas metodológicas en Trabajo Social es suficientemente amplia. Esto hace contemplar la necesidad de fundamentación que debe tener dicho ejercicio profesional, tanto a nivel teórico, epistemológico como metodológico y ético. Por consiguiente, se entiende el ejercicio profesional como la posibilidad de la praxis que implica fundamentalmente una mirada crítica y reflexiva sobre el trabajo que se realiza en beneficio de la sociedad, desde la visión del ser humano como ser social.

Sobre las posibilidades de ejercicio profesional Galeana (2005) afirma que:

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

El campo profesional se delimita en la atención de necesidades básicas de salud, vivienda, educación, alimentación, empleo y desarrollo urbano, además de atender problemas derivados por las consecuencias del mismo desarrollo y que la compleja trama de las interrelaciones de la dinámica social han convertido en prioritarios, ejemplo de ello lo representan la ecología y el medio ambiente, los derechos humanos, la seguridad pública, y el desarrollo local y regional, por lo que su espacio de actuación se centra en aquellas instancias e instituciones que impulsan el desarrollo social, o bien centran sus objetivos en la atención de necesidades y demandas sociales, así como en la prestación y gestión de servicios sociales; de esta manera dicho espacio es heterogéneo, debido a que existe una gama de instituciones que abordan este tipo de aspectos. (p. 145).

Desde esta complejidad de escenarios, los docentes también mostraron una enriquecida experiencia de trabajo en el sector gubernamental, vinculados a diferentes sectores sociales como: habitantes de calle, salud, educación, integración social, investigación, trabajo comunitario, cultura y ambiente. La vinculación de los Trabajadores Sociales a los programas de gobierno responde a que han trabajado principalmente en los sistemas de protección social que tienen que ver con la educación, la salud, la vivienda, adquisición de ingresos, formación para el empleo, entre otros. Por esta razón se observa también su capacidad para asumir una posición crítica respecto a las políticas públicas y la mirada reflexiva sobre la manera de vincular a la población en el acceso a sus derechos.

Respecto a la gestión social, cabe comprenderla como el proceso de obtener y potencializar los medios y recursos para llevar a los sujetos sociales hacia el logro de su desarrollo social, por ende destacaron sus aportes en el fortalecimiento de equipos interdisciplinarios, para la implementación de planes, programas, proyectos sociales y políticas públicas. Otra posibilidad de ejercicio profesional, está dada por la asesoría y consultoría a programas y políticas sociales, así como a sectores sociales, empresariales y del sector educativo, además está la posibilidad de brindar capacitación.

El trabajo comunitario es otro de los aportes sociales que realizaron los docentes de Trabajo Social, su fundamento está dirigido al logro de la autogestión por parte de las

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
comunidades. Así el Trabajador Social se convierte en un agente de cambio junto con la
comunidad.

Dos fueron los tipos de aportes que en el campo pedagógico resultaron de las respuestas de los docentes. Uno tiene que ver con los reconocimientos que en función de sus prácticas han recibido y el otro con los abordajes didácticos que han propuesto para la enseñanza del Trabajo Social.

Los reconocimientos recibidos provienen de comunidades académicas y tienen que ver con su compromiso docente, tiempo de servicio, estudios realizados y contribuciones sociales. Y en el caso de los abordajes didácticos han aportado estrategias pedagógicas para el trabajo en el aula, reflexiones disciplinares docentes y en materia de diseño y construcción curricular, se deja ver entonces, la inclinación, vocación y entrega por el trabajo docente en el marco de unas relaciones más democráticas entre profesor y estudiantes.

Otro aspecto reconocido por los docentes es la pasión por la enseñanza, por cuanto diariamente se encuentran con egresados que valoran a los maestros que asumieron su proceso formativo.

Agréguese ahora, los aportes pedagógicos asociados a la forma en que desarrollan sus prácticas pedagógicas. En este aspecto salieron a colación algunas estrategias pedagógicas que emplean como los proyectos de aula, o las experiencias de investigación orientados a dinamizar el aprendizaje, aspecto que como ya se ha reiterado responde a los predomios de las tendencias constructivistas de enseñanza aprendizaje.

En la medida en que se va adquiriendo experticia en el manejo de las materias, los contenidos se vuelven más cercanos, el dominio y la actualización de los temas se incorporan a la disciplina de la preparación de las clases, el docente comienza a incorporar a sus reflexiones sobre sus desarrollos en el aula. Esta serie de recursos, Alvarado (2012) los conoce como dispositivos pedagógicos, ellos son la demostración que “una situación de aprendizaje no se produce al azar, sino que la genera un dispositivo general, todo depende de la disciplina, de los contenidos específicos, del nivel de los alumnos, de las opciones del profesor” (pp. 70 – 71).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Como se aprecia son muchas las consideraciones que el maestro tiene que tener en cuenta para aportar nuevas herramientas que cualifiquen su quehacer, al tiempo que logren afectar positivamente el aprendizaje de los estudiantes.

Un aporte pedagógico valorado por los docentes está relacionado con la investigación, teniendo en cuenta su papel formativo y las contribuciones al desarrollo profesional, por ello ofrecen la posibilidad de vincular a los jóvenes en sus procesos de investigación propiamente dicha.

Adicionalmente, entre las estrategias, menos convencionales están las relacionadas con la incorporación de medios de comunicación y artes visuales como el cine, estas mediaciones en carreras como Trabajo Social son de utilidad porque con ellas, el docente hace más significativo el proceso de aprendizaje.

A pesar de las evidentes dificultades para la realización de un trabajo interdisciplinario en el contexto universitario, los docentes de trabajo social, hacen esfuerzos por llevar a cabo procesos formativos en donde se aprovechen los recursos humanos disponibles para la formación. Gracias al abordaje interdisciplinario los trabajadores sociales logran comprender la importancia de la ubicación de la disciplina en el contexto de las ciencias sociales, considerando además el contexto y las circunstancias históricas que lo rodean.

4.6.5 Obstáculos para las mejores prácticas pedagógicas. El desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas está rodeado de dificultades o limitaciones, que muchas veces pueden constituir el impulso de los procesos reflexivos de los docentes. de acuerdo con los resultados, se observó que dichas limitaciones se encuentran centradas en las siguientes subcategorías y categorías inductivas: las actitudes hacia la docencia, las dificultades de tipo administrativo, las asociadas a las condiciones de los estudiantes y las debidas a presiones políticas a las que se enfrentan los participantes del estudio.

En el proceso interpretativo, fue difícil encontrar elementos teóricos de soporte que emplearan la misma denominación, sin embargo, llamó la atención una nominación categorial empleada por Alfonso (2012), quien utiliza el término retos de los docentes.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Los retos se entienden no solo como dificultades o limitaciones, sino fundamentalmente como desafíos, por cuanto constituyen una incitación o llamado a su superación o transformación, por ello la autora considera que “Son múltiples los retos (dificultades) con los que se enfrentan en su día a día pedagógico y estos son: Los propios alumnos, las clases, la política Institucional y la Sociedad” (p. 3).

Esto significa que además de las limitaciones encontradas en el estudio, pueden presentarse los que surgen en el contexto del aula y los derivados de las condiciones sociales de las instituciones educativas.

En esta subcategoría se incluyen las dificultades que enfrentan los docentes en relación con su propia actitud frente a la docencia, así como las situaciones presentes en los contextos institucionales.

En la primera categoría relacionada con las actitudes de los docentes, fue indiscutible la presencia de dificultades referidas al bienestar laboral de los profesores. Entre ellas se mencionaron las relaciones entre compañeros, es decir las que implican la convivencia entre personas, pues el contexto universitario alberga diversos puntos de vista frente al manejo pedagógico, intereses y motivaciones.

La complejidad de interacciones que se tejen en los contextos universitarios tiene como punto de partida el diálogo académico entre los compañeros del área, por cuanto la docencia no es una tarea individual; por el contrario, se realiza mediante comunidades de personas que comparten intereses para emprender las funciones de investigación, docencia y extensión, entrando en interacción con comunidades académicas más amplias. Sin embargo, la realidad investigada, deja ver testimonios según los cuales, a la ausencia del diálogo entre colegas, debe agregarse la falta de establecimiento de redes académicas.

La situación descrita, afecta o limita el desarrollo de las prácticas pedagógicas porque resta la motivación por el trabajo, además de minimizar las posibilidades de intercambiar aportes para fortalecer procesos académicos de las instituciones.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Esto obedece a la pluralidad de perspectivas paradigmáticas que convergen en el universo que representa la institucionalidad de la educación superior. Sin embargo, la situación que reflejan los testimonios señalados, deja ver precisamente, la ausencia de diálogo académico y pensamiento crítico. Esto implica que el producto de las discusiones académicas entre colegas docentes universitarios, se percibe como una dificultad, cuando carece de sentido reflexivo.

Sobre este aspecto se partió retomando la idea de Romero (2009) quien considera que “la administración debe velar por la motivación y competencia de los docentes mediante la adecuada remuneración y reconocimiento social” (p. 5). Sin embargo, a pesar de la importancia del reconocimiento a la labor docente, en la práctica, los docentes hacen evidente la ausencia del mismo.

Y es importante aclarar que los incentivos requeridos por los docentes del sector universitario, se ven materializados, no solo en cuestiones salariales, pues además se hace explícita la necesidad de recuperar el prestigio y reconocimiento del profesor universitario y acceder de manera permanente a su formación y mejoramiento.

Es así como Zabalza (2006) aporta con la identificación de posturas tendientes a menospreciar la docencia, por considerarla una labor de menor sentido en el contexto universitario, en relación con otros procesos que a su interior se desarrollan. Y así, adquieren más valor los recursos y los espacios, así como los estudiantes sobre la propia docencia.

De otro lado, a la adecuada valoración de la docencia en las instituciones educativas, debe agregarse la preocupación de los propios maestros por permanecer actualizados en su saber disciplinar y por supuesto en el pedagógico, por cuanto la capacitación y actualización pedagógicas, aportan en la mejora de la actividad docente.

Sin embargo, también en este aspecto, se percibe la falta de apoyo a las necesidades del personal docente por parte de las instituciones, situación que en lugar de impulsar la labor, termina por quebrantar la motivación del mismo por llevar a cabo una docencia de calidad. La adecuada disposición de condiciones, sumada a la preparación académica, la disponibilidad de recursos, una cultura institucional, el clima de trabajo son aspectos sustantivos de dicha calidad, sin embargo los resultados de la investigación, indican que las

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
dificultades responden a visiones burocráticas que otorgan mayor relevancia a los aspectos formales, materiales y a los resultados debido a intereses de mercado que terminan por traducir la calidad a características constatables y por ende a indicadores concretos.

El segundo conjunto de dificultades identificado por los docentes, tiene que ver con el componente de tipo administrativo, visto tanto desde la perspectiva de las instituciones, como desde ellos mismos y finalmente de la tendencia a la mercantilización de la educación.

Ahora se puede decir que las dificultades encontradas en esta categoría no son únicamente las que atraviesan los sujetos participantes del estudio, aquí se incluyen obstáculos y desafíos que se han extendido en el contexto latinoamericano, en respuesta a las exigencias y condiciones que trae consigo la globalización.

El arribo de la globalización, implicó cambio de paradigmas, pasando de la visión tradicional del estado a relaciones de poder basadas en la competitividad y con ello el acaecimiento de problemas de tipo transnacional que surgen de la integración de las economías enfatizadas en el dinero, el poder y el mercado. De ahí se infiere, que el servicio social para el que se pensó la universidad, a través de la formación de profesionales, se fue desdibujando para dar prioridad básicamente a la parte de la sociedad concentrada en el sector productivo.

La alternativa, teniendo en cuenta la organización y dinámica de funcionamiento, fue entonces que la universidad se articule a la empresa privada y esta terminó por definir a las instituciones de educación superior, los perfiles de egreso para sus estudiantes, las formas de llevar a cabo la investigación, entre otras.

La llegada de la globalización también generó cambios en la manera de realizar las actividades sustantivas de la universidad, especialmente la investigación, pues bajo las lógicas de mercado que anteriormente se mencionaron, los procesos de investigación quedaron obligados a estrechar los vínculos universidad – empresa, a fin de recibir recursos para su abordaje.

Al respecto, los docentes refieren la situación de las universidades, especialmente públicas, que viven situaciones de inestabilidad en cuanto a la asignación de presupuestos y

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
en general dotación de recursos, en contraposición con las exigencias de calidad que se hacen en el contexto de la globalización y mercantilización del sector educativo.

Y como ya se dijo, la limitada capacidad de recursos hizo que los desarrollos investigativos se pongan al servicio de las empresas, y en respuesta a esta situación es el sector externo quien define a las universidades sus propósitos productivos.

Agréguese a ello, que la globalización, también llegó a afectar la concepción y manejo del currículo universitario; generando propuestas enmarcadas en el modelo de las competencias profesionales, las cuales se caracterizan por la articulación de conocimientos globales, profesionales y experiencias laborales a la formación profesional, el foco principal de estas alternativas se concentra en el futuro laboral de los egresados, en respuesta a las necesidades del mercado laboral, por ende en los diseños curriculares se abre la participación a la vinculación de empresarios y egresados.

Como se observa el ejercicio de la docencia se orienta por una visión mecanicista que responde a necesidades de los empleadores, más que a la misma dinámica social y al desarrollo de un espíritu crítico, situación que se torna compleja, pues el estudiante carece de la experiencia de campo que le permita cuestionar su aprendizaje en relación con lo que el sector productivo, la situación laboral y sobretodo la sociedad le exigen.

Las dificultades administrativas relacionadas con los docentes, tienen que ver con las percepciones que ellos, como trabajadores, construyen de su entorno laboral. Los docentes, se ven expuestos a presiones provenientes de sus entornos laborales, en función de su situación de trabajadores y la comprensión de las universidades como empresas de mercado, en general se trata de aspectos que afectan la calidad de vida de los docentes.

En la investigación, las dificultades percibidas a nivel de condiciones de trabajo, tienen que ver con la carga laboral que se les asigna a los docentes, los tipos de contratación, las oportunidades para la formación continua, la promoción laboral y las condiciones salariales.

Entre las posibles explicaciones que autores como (Restrepo y Florez, 2013) construyen para comprender las cargas excesivas de trabajo en las universidades, está el denominado

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
capitalismo académico, que pretende homologar las instituciones de educación superior a una empresa, exigiendo productividad, lo que finalmente resta tiempo y espacio para interacciones académicas entre los compañeros y la reflexión colectiva como gremio.

A esto hay que agregar que la labor docente no se circunscribe específicamente, como ocurre con otras ocupaciones, al contexto del trabajo, pues el docente universitario lleva trabajo a su casa y este tiempo no es reconocido por parte de las instituciones, afectando las relaciones familiares, su autoestima y niveles de confianza.

El estudio realizado por Restrepo y Flórez (2012) coincide en afirmar que “la forma de poder dar cumplimiento a los compromisos laborales es sacrificando espacios personales como compartir con la familia, con amigos o vivir momentos de esparcimiento, al llevar trabajo a casa. Esta situación genera intranquilidad, ansiedad y sensación de sometimiento” (p. 62).

A ello debe sumarse la ampliación de cupos universitarios, lo que conduce a que los docentes deban manejar cada vez grupos más numerosos de estudiantes. Aspecto que fue resumido por uno de los participantes como mercantilización de la educación, lo cual tiene que ver con la pérdida progresiva de las condiciones para el ejercicio de la docencia, debido a las presiones que se ejercen en materia de productividad académica.

En el marco de la economía, la mercantilización es un proceso que convierte cualquier objeto, bien o servicio, en algo que se puede comprar, vender o financiar. A pesar de ser uno de los más importantes servicios públicos, la mercantilización también llegó al aparato educativo, cambiando su llamado a servir por el de la competencia económica.

Por ello las universidades fueron generando nuevas estructuras que permitieran incrementar las fuentes de financiamiento externo, es así como surge la relación universidad-empresa y con ello, los cambios en la cultura académica; es de esta manera como la universidad dejó de ser una organización de la sociedad, para ser una organización del mercado, son las empresas privadas quienes se encargan de gestionar la formación, siendo reemplazada la dimensión pedagógica por la productiva.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

El evidente descontento de los docentes con respecto a las tendencias de mercantilización, lleva a la necesidad de repensar la centralidad del gerenciamiento de las entidades tanto al interior de las universidades como en el contexto social actual, buscando rescatar el componente pedagógico.

Otro grupo de dificultades identificadas por los docentes para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, está vinculado con las condiciones de sus estudiantes, pues ellos perciben situaciones que obstaculizan el adecuado desarrollo de la diada enseñanza/aprendizaje. Estas condiciones obedecen a situaciones Socioeconómicas, académicas y personales.

Respecto a las condiciones de los estudiantes, vistas como limitaciones de las prácticas pedagógicas, los docentes afirman que los estudiantes del programa se caracterizan por ser extremadamente jóvenes, con decisiones aún no consolidadas respecto a su vocación y provenientes de hogares ubicados en bajas estratificaciones socioeconómicas, lo que les lleva a trabajar para completar los ingresos que les permitan acceder a las universidades, situaciones por las cuales se ve disminuido su potencial académico y por ende las posibilidades de lograr buenos resultados en la carrera.

Otro aspecto que fue mencionado por los participantes del estudio, en función de la categoría condiciones de los estudiantes fue la edad. Se sabe que los estudiantes que están ingresando a las universidades, generalmente se encuentran entre los 17 a 22 años. Esto significa que se encuentran en etapas, en las que la capacidad de toma de decisiones respecto al proyecto de vida, aún se encuentra en proceso de maduración.

Luego aparecen los aspectos académicos que dificultan el desarrollo de los estudiantes, convirtiéndose al tiempo en obstáculos para el desempeño de los docentes, lo que genera en general insatisfacción personal, desmotivación.

Académicamente las dificultades que salen a flote en el ámbito universitario, están asociadas con las débiles bases que se adquirieron en el bachillerato, aspecto que redundo, según dicen los docentes, en una inadecuada precisión conceptual, tendencia a la memorización, dependencia de la figura del docente y en general el poco interés por la profesión, la investigación, la escritura y el análisis.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Agréguese a ello que son pocos los colegios que cumplen a satisfacción con procesos de orientación vocacional y profesional que orienten a los estudiantes sobre las carreras a cursar; el nivel de interés de los estudiantes en la permanencia universitaria, configura una dificultad más que deben afrontar los docentes de trabajo social, por lo tanto ellos deben esforzarse más por despertar el interés y motivación, incluyendo estrategias que permitan conocer el perfil y campos de acción profesional.

Respecto a la formación básica que el estudiante debe traer de la educación secundaria, los docentes reportan que el universitario muestra evidentes dificultades, sobre todo en lo que tiene que ver con las competencias lectoescriturales que resultan fundamentales en el estudio de una carrera como Trabajo Social; los docentes deben invertir parte del tiempo destinado al desarrollo de sus programas analíticos, a la nivelación de condiciones para poder trabajar con el grupo en general.

Una dificultad más asociada a las condiciones académicas de los estudiantes es que muchas veces ellos recurren a la memorización como estrategia para avanzar en el proceso educativo, sin pensar en los efectos que su uso trae.

Junto a la memorización, suelen aparecer otras dificultades en los estudiantes, tales como los problemas de atención y concentración y en general deficiencias cognitivas que afectan negativamente el funcionamiento académico desde que ingresa a la universidad y se convierten en un obstáculo en el posterior desempeño profesional.

En general las condiciones académicas de los estudiantes que afectan su desempeño, así como el de los docentes, son de variada naturaleza, por ejemplo, están temas como la existencia de hábitos de estudio, la planificación de las actividades, el estado de los conocimientos previos, entre otros.

Los personales tienen que ver con circunstancias como el rendimiento académico, el embarazo, las dificultades para adaptación, problemas de salud, estado anímico y motivacional, y las relaciones interpersonales.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

El desempeño académico debe ser un indicador de la manera en que el sujeto consigue los logros esperados de acuerdo con sus propias capacidades, por lo tanto, sus rasgos personales, así como los demás aspectos de su vida influyen en su tránsito por la universidad. Entre las condiciones personales de los estudiantes, una de las más estudiadas es la motivación, por cuanto ella propicia la implicación del sujeto que aprende. Los altos niveles de motivación, el universitario permanece orientado al logro de las metas.

A ello, es preciso adicionar que ya en el contexto de interacción, también existen condiciones personales que afectan tanto el rendimiento académico, como el desarrollo de las prácticas pedagógicas, entre ellos están por ejemplo, la capacidad de escucha, la presencia de marcadas diferencias entre los estudiantes del aula, la manera como se manejan los tiempos académicos, la apatía y la disposición de recursos y materiales de estudio de orden personal.

Como se afirmó, las últimas dificultades expresadas por los docentes, tienen que ver con la incorporación de la tecnología, pues los estudiantes llevan al aula, dispositivos electrónicos que les permite la interacción con el conocimiento a una gran velocidad. Sin embargo, la dificultad radica en la falta de oportunidades para involucrar esta tecnología de manera planificada y organizada al contexto de la clase.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación revolucionan las prácticas pedagógicas, por cuanto generan nuevos paradigmas respecto a los límites de espacio y tiempo en la clase, lo mismo que respecto a la presencialidad en el aula.

Los sistemas de acreditación y aseguramiento de la calidad, cubren los procesos educativos en América Latina, son ellos el resultado de las políticas públicas de crecimiento económico que se han instaurado. El argumento central de las políticas neoliberales estuvo orientado a disminuir la responsabilidad del Estado en la educación. El marco de la política neoliberal, establece diversos indicadores de calidad, entre los que suelen encontrarse: número de graduados, porcentajes de ubicación laboral de los egresados, tasas de retención y deserción, desconociendo en cambio, análisis profundos de las causas o factores que llevan a la deserción.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Esta situación configura la gama de presiones políticas que fueron identificadas por los docentes de Trabajo Social, quienes consideran que son limitados los recursos de apoyo a las prácticas pedagógicas, lo que se traduce en limitaciones de tiempo, asignación de recursos pedagógicos, informáticos, financieros, logísticos y de apoyo a las actividades de los estudiantes.

Además, consideran que las presiones políticas movidas por intereses de tipo mercado, hacen que la educación sea despersonalizada, pues el interés central está buscando la ampliación de cobertura en contra de la propia calidad que se debería ofrecer, haciendo que haya cada vez más inconformismo por parte de las comunidades educativas.

Por ello, en los testimonios de los docentes, salió a colación, la necesidad de emprender acciones que permitan manifestar el inconformismo sentido, situación que luego se convierte en otra limitante, porque retrasa los procesos académicos, incluso sin mostrar resultados positivos.

Al respecto, los profesionales del Trabajo Social afirman que las universidades no tienen recursos, no se invierte en la formación de los docentes. La educación en su carácter de mercancía, adquiere valor económico, por eso, los costos de su financiación, cobertura, calidad y eficiencia ocupan un lugar central en las consideraciones de la política educativa, llevando a las universidades a generar sus propios recursos, mediante intercambios para la gestión de recursos. Así las universidades, sobre todo las pequeñas o con baja asignación presupuestal quedan en situación de desventaja en un mundo extremadamente competitivo. García (2009) considera que “Lo que expresa el tono de la vida actual y de la universitaria en particular, sugiere que apuntamos a una comunidad de sobrevivencia más que de realización personal” (p. 174).

De las problemáticas enunciadas respecto a la educación superior, la de mayor impacto sobre las demás, es la referida a la disminución de recursos a la ejecución de sus tareas y al apoyo a la docencia, contrario a la exigencia cada vez más alta de calidad.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

La educación debe verse como inherente a la condición humana y por ende a la transformación de la sociedad. Por lo tanto, el aprendizaje debe orientarse al desarrollo individual y social, porque está llamada a formar en el ser, conocer, hacer y convivir.

Las incorporaciones mercantilistas a la educación, generan retos al quehacer de los docentes, en donde sobre las exigencias del mercado, que no se pueden desconocer, se piense en la formación humana y social, que le permita recuperar su protagonismo como agente de cambio. En contra de las políticas despersonalizantes, debe orientarse a evitar la memorización de contenidos, para enfocarse en la formación de la responsabilidad, trabajando conjuntamente con los estudiantes en la disposición de recursos y medios para hacer frente a las diferentes problemáticas sociales, no solo del entorno inmediato.

La alternativa ante la mercantilización de la educación, parece centrarse, entonces en el despliegue del potencial creativo e innovador y no exclusivamente en la profesionalización, en donde la persona humana sea el motor principal.

De esta manera, la integración de los resultados acerca de las concepciones de las mejores prácticas pedagógicas del profesorado de Trabajo Social aporta una aproximación a la teoría del conocimiento práctico del profesorado, en tanto que a partir de las reflexiones que los docentes logran sobre su propio quehacer, se ve enriquecida su práctica, en el aula y en las demás responsabilidades que le competen al docente universitario, así se busca un mejoramiento permanente de las estrategias de enseñanza aprendizaje, como también las actividades que se realizan para la planeación, desarrollo e interacción con los estudiantes. El conocimiento práctico de los profesores, no es un hacer por hacer, está dotado de sentido y lleva fundamentalmente al reconocimiento de lo que el propio docente hace y le representa su auto-reconocimiento de mejor o mejores prácticas pedagógicas.

Todos los docentes tienen unas mejores prácticas pedagógicas, aquellas que están permeadas por la importancia de la reflexión del actuar, más allá del reconocimiento externo, sin que con ello se pretenda descalificar su importancia, pero la permanencia en el ámbito de la docencia universitaria, estará más asociado a los niveles de satisfacción que la propia persona tiene sobre lo que hace.

5 CONCLUSIONES

Finalizado el proceso de investigación, se aprecia conveniente dedicar el último capítulo del informe a reflexionar en los resultados encontrados y las lecciones aprendidas, en función del punto de partida que movilizó los intereses de la autora, pues como se recordará la idea fue trabajar una propuesta en donde confluyera la trayectoria profesional y la experiencia académica, desde la profundización en la experiencia de vida de los docentes de Trabajo Social que se han destacado en su ejercicio.

Para la presentación de las conclusiones se adopta una estructura organizativa que indica las contribuciones teóricas y metodológicas de la investigación, seguidamente las implicaciones para la práctica pedagógica de los profesores de Trabajo Social y finaliza con las limitaciones y perspectivas de la investigación.

5.3 CONTRIBUCIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

En primera instancia se estima conveniente partir por recordar el reto grande que significó emprender el camino para resolver una sencilla inquietud que acompañó los últimos años de trayectoria académica y profesional. Al llegar a un periodo de reposo de las actividades docentes, asumiendo la dirección académica del programa de Trabajo Social y de un programa de posgrado en Pedagogía, fue surgiendo el interés por conocer cómo hacen los docentes de Trabajo Social para lograr impactar en la formación de sus estudiantes. Pero la tarea parecía sencilla, si se trataba de preguntar a los estudiantes por los hechos significativos aprendidos de los docentes.

Entonces, la opción fue abordar las mejores prácticas pedagógicas desde dentro, esto es desde la mirada reflexiva de los propios docentes, alejados de criterios de calidad externos que indican cómo proceder en la formación, se buscó llevar a los docentes, mediante los instrumentos de recolección de información a reconstruir reflexivamente sus mejores experiencias.

Bien, para comenzar la presentación de las contribuciones teóricas y metodológicas, es necesario destacar los aprendizajes logrados en la disciplina de la investigación, pues si bien

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
ya se contaba con una experiencia ganada, siempre hay nuevas lecciones que aprender y esta sí que fue una de ellas.

La delimitación y concreción del tema, fue una de las primeras ganancias. En el ejercicio de las asesorías de investigación, suelen llegar estudiantes de pregrado y posgrado que esperan que el docente cuente con un cartapacio de temas para sugerirles y facilitarles pensar qué estudiar. Sin embargo el reto de la investigación doctoral, significó la confirmación de la idea que se estudia aquello que es cotidiano a la vida, que se necesita para el mejoramiento permanente y para hacer las prácticas profesionales y laborales más provechosas. Por consiguiente, los temas surgen de la mirada reflexiva del quehacer.

Metodológicamente la guía para recopilar los aportes de investigación contenidos en el estado del arte, fue un puntal fundamental para la escritura de los textos, porque al momento de enfrentarla se contaba con la base de la lectura exhaustiva y analítica que abrió las perspectivas del investigador, al tiempo que permitió avanzar en la identificación de los elementos diferenciadores de la propuesta, a fin de resaltar su novedad.

Ya en la construcción del marco teórico, el deleite fue mayúsculo, porque significó seguir el rastro de los autores más cercanos hasta profundizar, de la mano del asesor, en los clásicos, soportes básicos del pensamiento pedagógico basado en la reflexividad. Fue interesante descubrir como en la docencia se suelen emprender caminos basados en la intuición, desconociendo los marcos de fundamentación que sustentan el actuar, arrojando como resultado, esa pista que se estaba siguiendo, la de la docencia con calidad o lo que es lo mismo las mejores prácticas pedagógicas.

También fue satisfactorio emprender el recorrido histórico por las teorías y enfoques del pensamiento del profesor, desde el conductismo, hasta los enfoques alternativos y las teorías de la complejidad. Tan importante resultó el recorrido que al momento de llegar a la interpretación, como suele ocurrir en las investigaciones cualitativas, todos estos fundamentos permitieron comprender el proceder de los maestros en sus procesos de construcción como maestros, su evolución en las prácticas pedagógicas y su tendencia al mejoramiento permanente.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Se encontró un arsenal de autores que ayudaron a comprender las prácticas pedagógicas reflexivas, entre ellos Carr y Kemmis (1996), Jhon Elliot (2005), Rafael Porlán (1993) y Dewey (1989), para quienes el camino de la reflexividad está marcado por la investigación acción, para dar como resultado una actuación pedagógica consciente. Además, está Donald Shon quien considera la reflexión como una forma de conocimiento, iluminada por los saberes adquiridos en la formación y Giroux (2004) quien agrega a las prácticas, la autoconciencia para su permanente transformación.

Respecto al uso de las estrategias pedagógicas, se hizo evidente la perspectiva del pensamiento del profesor, porque los docentes otorgan un valor especial a la reflexividad como condición básica en su manejo, para que ellas no sean usadas producto de la improvisación, sino de una adecuada planeación, buen manejo en el aula y un posterior ejercicio de evaluación. A causa de ello, una práctica docente debe estar marcada por el adecuado uso de las estrategias didácticas.

El docente de Trabajo social debe orientar su quehacer al fomento de la investigación y la reflexión, trascendiendo para ello, el uso de las estrategias pedagógicas más tradicionales o haciendo innovación de las mismas, mediante el despliegue de su creatividad y una visión integral de las condiciones que rodean el aprendizaje. En Trabajo Social, tal vez más que en otra profesión, la formación universitaria no puede separarse de la formación ciudadana, por toda la carga que tiene del componente ético, sin que se descuiden las necesidades específicas, el Trabajador Social debe ser capaz de desarrollar su pensamiento crítico y con él las capacidades de escucha y de diálogo, así como el respeto por la diversidad.

Se observó una marcada influencia de los fundamentos de la profesión para el ejercicio de la docencia, buscando con ello, el desarrollo integral de los estudiantes, por ello los profesores siguen prototipos ideales de quienes fueron sus maestros, lo cual explica que se presenten concepciones eclécticas, aunque tienen más fuerza las perspectivas socioconstructivistas y humanistas, sin que ello quiera decir que hayan desaparecido las inclinaciones de la docencia de tipo tradicionalista.

Como una síntesis de los fundamentos epistemológicos y teóricos de la investigación se podría decir que el ser humano, en este caso el ser docente durante el desarrollo de sus

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

acciones se detiene a observar las mismas de tal manera que al hacerlo, pueda llegar a reconducir sus acciones futuras. Esto significa que cuando el práctico piensa, mediante la reflexión en la acción se produce un nuevo conocimiento sobre lo que se ha hecho para evaluar el propio conocimiento en la acción y el logro de los objetivos propuestos, a este nuevo conocimiento se le identifica con el nombre de reflexión sobre la reflexión en la acción.

En el plano metodológico, y teniendo en cuenta que son el tema y problema de investigación los que determinan el camino de la misma, fue el estudio de casos la opción más cercana a los intereses, pues no se trataba de hacer una generalización, por el contrario, la experiencia buscaba profundizar en casos emblemáticos por sus trayectorias de vida, y como se dijo el estudio de casos ofrece esta posibilidad.

El camino recorrido en la ruta metodológica fue un desaprendizaje y se presenta de esta manera, porque fue difícil salir de los esquemas aprendidos con esfuerzo en disciplinas anteriores, pero en la medida en que la flexibilidad se fue identificando como una característica de las prácticas pedagógicas, se tomó conciencia de su trascendencia en la investigación y de ahí la necesidad de dejar atrás viejos esquemas, atascados en la ventaja del confort, para pasar a experiencias insospechadas de aprendizaje que se espera poder compartir en futuros desempeños investigativos.

Al llegar a este punto, viene a la memoria una antigua enseñanza respecto al proceso de la asesoría académica de la investigación, la importancia de escuchar la voz del asesor, de sus orientaciones, para que el camino, aunque incierto, sea seguro y firme, para que los terrenos de la investigación estén abonados hacia la posibilidad de cosechar muchas y variadas posibilidades.

Metodológicamente también se ratifica la idea de una investigación cualitativa que avanza y retrocede en su construcción, buscando todo el tiempo conservar la sistematicidad y consistencia entre sus elementos constitutivos, desarrollando procesos inductivos y deductivos, iluminados permanentemente por la teoría, pero siempre muy abiertos a dejarse sorprender por la realidad.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Desde la mirada comparativa con otras investigaciones referidas a las mejores prácticas pedagógicas, en esta oportunidad no se trabajó con estrategias cuantitativas, sino con técnicas de recolección de información basadas en las narrativas de los docentes y la reflexión respecto a las concepciones que fundamentan su actuar, por ende se dejaron de lado datos de tipo demográfico o variables cuantificables, adicionalmente vale decir que la observación aunque es un instrumento eminentemente cualitativo, no se incluyó como una posibilidad en el estudio, dada la dificultad para entrar en contacto directo con la totalidad de los participantes debido a la dispersión de su ubicación.

Tampoco se trató, como sí ocurrió con otras investigaciones de construir códigos de buenas prácticas pedagógicas que se pudieran generalizar para la enseñanza del trabajo social, por lo tanto, los resultados arrojados, se sistematizan y se dan a conocer con la intención de iluminar la reflexión de los docentes sobre sus propias prácticas, es decir la reflexión en la acción como característica inherente a las mejores prácticas docentes y profesionales.

Es posible que la siguiente conclusión, sea vista para algunas personas como una limitante, dadas las actuales condiciones de desarrollo de herramientas de apoyo para la investigación, sin embargo se considera que el procesamiento de la información de manera manual, pese a lo dispendioso que resultó, también fue una posibilidad de trabajar la información de manera profunda, buscando sentido en cada aproximación a la misma, comprendiendo las relaciones que van surgiendo con cada lectura, cada vez que los ojos pasan por los textos.

Para terminar esta sección, quizás uno de los aprendizajes más relevantes en cuanto a la investigación cualitativa, fue el proceso de reconstrucción de sentidos, en donde las categorías dejan de verse como elementos aislados, para fortalecerse a la luz de la teoría base que está dando sustento a la investigación. No se trata de la verificación de la teoría, sino de su uso para comprender las mejores prácticas pedagógicas de los trabajadores sociales en Colombia.

5.2 IMPLICACIONES PARA LA PRACTICA PEDAGOGICA DE LOS PROFESORES DE TRABAJO SOCIAL

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Como se puede apreciar, desde el objetivo general, este fue el norte y reto orientador de la experiencia investigativa, el sueño de encontrar en el quehacer unos criterios guías que si bien se pueden examinar con beneficio de inventario, también pueden representar el punto de vista crítico y propositivo para las prácticas pedagógicas de los trabajadores sociales.

Para la presentación de las conclusiones referidas a las implicaciones para la práctica pedagógica de los profesores de Trabajo Social, se retomarán los objetivos de la investigación, en términos de preguntas orientadoras, intentando ofrecer al lector algunas respuestas que ilustren los hallazgos más significados.

¿Qué concepciones sobre aprendizaje, enseñanza, formación y evaluación orientan las mejores prácticas pedagógicas del profesorado de trabajo social?

Los profesores de trabajo Social llevan a sus prácticas pedagógicas sus concepciones sobre los temas en mención, y ellas a su vez, se constituyen en el fundamento de la interacción con los estudiantes, encargándose de proveerlas de sentido. Además, al momento de estructurar sus concepciones, salen a flote las experiencias previas adquiridas en sus procesos formativos y la importancia de la evaluación reflexiva sobre las prácticas que consideran exitosas.

Sobre el aprendizaje, se encontraron posiciones que enfatizan en su visión integral, otras socioconstructivistas, así como concepciones fundamentadas en perspectivas humanistas. Se percibe también una tendencia ecléctica, que integra diferentes posibilidades desde las concepciones técnicas, hasta posiciones críticas y reflexivas, siendo marcada la influencia de la formación disciplinar en el ejercicio de la docencia.

Si bien la gama de concepciones sobre el aprendizaje es bastante amplia, fue común encontrar que en ella, un aspecto cercanamente relacionado tiene que ver con la concepción que los docentes tienen del ser **del educando**, pues en función de los dominios disciplinares, el mismo **se comprende como un sujeto activo en el proceso de aprendizaje y por lo tanto adquiere un valor especial el aprendizaje basado en la interacción y no en el predominio del a figura docente.**

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

No solo en torno al aprendizaje, sino en torno a las restantes categorías del estudio, emerge con fuerza el constructivismo, para el cual la centralidad está puesta en la realidad que vive el sujeto que aprende y sus saberes previos.

En coincidencia con Vásquez (2007), en las concepciones de los docentes se aprecia un docente cercano, que acompaña el proceso de aprendizaje de los estudiantes, que genera vínculos de confianza y ofrece un buen ejemplo a sus estudiantes.

Las concepciones sobre la formación en trabajo social se concentran en dos posibilidades, de un lado la tecnocéntrica y la de la integralidad. Situación que obedece de una parte a la relación de las prácticas pedagógicas con el componente disciplinar de Trabajo Social y por el otro lado a la puesta en marcha de las disposiciones de la educación superior en Colombia, orientadas por el paradigma de la formación en competencias, que los docentes no pueden desconocer.

Desde los aportes de la teoría crítica en la formación profesional, la misma es pensada con mirada reflexiva y crítica, aprovechando herramientas pedagógicas como la investigación, con el fin de fundamentar los posteriores procesos de intervención, para llevar a cabo una intervención profesional como la propone Rozas Pagaza (2011) sólidamente fundamentada.

El énfasis de los docentes respecto a la formación profesional estuvo centrado en la perspectiva crítica, la valoración de la identidad profesional, la articulación de la profesión con el contexto, la integralidad de los planes de estudio, el rescate de la investigación y la potenciación de la formación desde las funciones sustantivas de la universidad.

Las concepciones sobre prácticas pedagógicas guardan estrecha relación con las de aprendizaje, destacando en las dos, la importancia que reviste la interacción. Desde esta comprensión, en las prácticas pedagógicas se involucra la acción del maestro y también las actividades de los estudiantes para lograr la asimilación del conocimiento y a ello se incorpora el aporte de Valverde (2012) según quien, además son prácticas de carácter reflexivo y tienen una amplia pluralidad de propósitos.

Al adentrarse en los fundamentos de las prácticas pedagógicas, los profesores se concentraron en el paradigma del pensamiento del profesor, porque como se dijo su principal

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

soporte es la reflexión. Según los resultados la clave del éxito de las prácticas pedagógicas está en la capacidad del docente para reflexionar su práctica volviendo su mirada sobre lo que hace, por ende las prácticas pedagógicas son procesos que protagoniza el maestro consigo mismo y con sus estudiantes, es decir se trata de una praxis orientada según plantea Freire (2006) a la transformación.

Desde otro punto de vista, algunos docentes, resaltan las prácticas pedagógicas como procesos centrados en el actuar, es decir su componente meramente metodológico

Ahora bien, para comprender las concepciones sobre enseñanza, se partió por identificar las escuelas o modelos pedagógicos. Así se señalaron, las perspectivas humanistas (Rogers 1977), eclécticas, crítico-sociales y constructivistas. En este sentido las perspectivas humanistas pretenden lograr el desarrollo pleno de las potencialidades de los sujetos para lograr su crecimiento personal y autorrealización, los modelos eclécticos están caracterizados por seguir lo mejor de un patrón, más no la totalidad de su pensamiento.

En las perspectivas crítico-sociales, los docentes mencionaron la pedagogía social, inspirada en Freire y sus fundamentos de una educación liberadora y finalmente están las perspectivas constructivistas, desde las cuales, el conocimiento se produce la interior del sujeto, teniendo como referente inicial sus conocimientos previos Ausubel (1970). Las posturas constructivistas se pueden sintetizar en: la interacción con el medio, la importancia de las experiencias previas y la construcción de sentido.

En el terreno de los autores que apoyan las concepciones de enseñanza, sólo se mencionaron de manera directa Lev Vygotsky y Paulo Freire. El primero de ellos, considera que los individuos son el resultado de su proceso histórico y social, en tanto Freire plantea su propuesta de educación liberadora, dando un estímulo a la reflexión crítica y a las potencialidades creadoras.

Con base en los fundamentos mencionados, en las concepciones de los docentes de Trabajo Social, es clara la ruptura con la perspectiva tradicional, y en cambio se observa el paso a unas prácticas pedagógicas centradas en la persona y su inserción en un contexto social que se debe transformar mediante la acción.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Dentro de las perspectivas sociocríticas de la enseñanza, también surgieron respuestas que permitieron identificar los aportes del construccionismo, que junto al constructivismo pertenece a perspectivas posmodernas, pero ofrece una lectura más social que psicológica.

Adicionalmente, los docentes mostraron concepciones de enseñanza relacionadas con los lineamientos institucionales, pues optaron por seguir sus modelos pedagógicos, ello obedece a su acople con los planes y proyectos corporativos, sin embargo, al adentrarse en el conocimiento de las perspectivas institucionales, volvió a salir a flote el constructivismo.

Dentro de la categoría concepciones, el último aspecto abordado fue el de la evaluación, misma que es entendida por los docentes como un ejercicio crítico e integral, además la conciben como un aprendizaje en sí mismo, aunque no fueron extrañas las concepciones que la limitan a la valoración de los contenidos asimilados.

Como ya se dijo, se encontraron concepciones de evaluación de tipo formativo que postulan la participación de diferentes actores, el desarrollo continuo y la propia regulación del aprendizaje en el sujeto. En las concepciones formativas de la evaluación, ella está presente desde el inicio del proceso pedagógico, luego en la interacción y en la retroalimentación de los aprendizajes y al final aparece como un ejercicio reflexivo tanto para el docente como para los estudiantes.

De otro lado, se encontraron concepciones de la evaluación que se orientan a la valoración de las competencias. Hecho que se explica en la perspectiva formativa dominante en Colombia, dirigida a formar profesionales exitosos para el mundo del trabajo, pero ello ocurre sin perder de vista la importancia de la integralidad, los procesos participativos, la continuidad, la flexibilidad y las características de los instrumentos de evaluación, propuestos desde las perspectivas críticas.

¿Cuáles son las estrategias de enseñanza, aprendizaje empleadas para el desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas del profesorado de Trabajo Social?

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Para dar respuesta a este interrogante se procedió a explorar las estrategias de enseñanza, aprendizaje que los docentes emplean, buscando con ello considerar si con el uso de ellas, logran materializar su pensamiento, pues las estrategias constituyen la dimensión observable que los docentes tienen de sus interacciones pedagógicas.

Las estrategias de enseñanza aprendizaje se conciben técnicamente como mecanismos y procedimientos que facilitan la enseñanza y la apropiación del conocimiento y en sentido práctico como los modos en que se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje. Las estrategias como técnicas vienen del conductismo y están dirigidas a la repetición de contenidos, privilegiando estrategias como la clase magistral que se concentran en la figura del profesor y dejan al estudiante como depositario del conocimiento.

Concebidas en sentido práctico, volvieron a salir a flote las propuestas constructivistas, que emplean estrategias que parten del reconocimiento de saberes previos para lograr su transformación mediante el acompañamiento de los docentes.

Las estrategias de enseñanza aprendizaje están presentes desde la motivación inicial hasta la evaluación, se encuentran planificadas y articuladas para lograr los propósitos de aprendizaje. En este sentido, en los momentos preliminares se emplean estrategias para incrementar los niveles de motivación de los estudiantes, retomando asuntos que despiertan su interés. Entre estas estrategias están las que permiten detectar situaciones problemáticas y la aplicación de contenidos aprendidos, como son la simulación, el juego de roles o la experimentación de situaciones sociales determinadas.

Otra estrategia empleada por los docentes es la guía, con ella buscan aproximar a los estudiantes al aprendizaje con apoyo cercano del profesor; además implementan estrategias para promocionar la lectura y escritura, por considerarlas competencias básicas en la formación universitaria, también se encontró un grupo de estrategias que se agruparon bajo la subcategoría visuales, incluye noticieros, cine foros y materiales en power point, entre otras que corresponden a la modalidad expositiva.

Cabe señalar que a pesar de la innovación y creatividad en el manejo de estrategias, la clase magistral no ha perdido su protagonismo; aunque se debe señalar que ella no se ejecuta

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
sola, sino como parte de un conjunto de alternativas para propiciar la participación de los estudiantes.

Entre las estrategias de enseñanza aprendizaje aparecieron los talleres, seminarios, ejercicios de investigación, análisis documental y conversatorios; otra estrategia que se dio a conocer para posibilitar la relación con el contexto fue el proyecto de aula, lo cual resulta coherente con las concepciones de enseñanza y aprendizaje que mostraron los docentes en relación con el constructivismo y el aprendizaje significativo.

Para lograr una enseñanza activa y creativa, las estrategias docentes de los Trabajadores Sociales están orientadas a fomentar el sentido reflexivo de los estudiantes, ello podría obedecer a la importancia de promover un ejercicio profesional consciente de la realidad social en que se inserta.

¿Qué aspectos se tienen en cuenta para la preparación y desarrollo de las clases del profesorado de Trabajo Social?

Es importante partir considerando que los pensamientos durante la planificación, no sólo son previos a la interacción, pues también contemplan lo que ocurre durante y después de la misma, por ello se incluye la secuencia de clase, los contenidos a trabajar y las estrategias empleadas.

Desde el punto de vista de los docentes, la planeación es una actividad profesional que orienta las actividades del aula y además incorpora el componente consciente y reflexivo, considerando las condiciones y recursos de que se dispone, así como el contexto del que forma parte.

En respuesta a la pregunta orientadora, dentro de los aspectos que se consideran importantes para la planeación, volvió a resultar relevante la participación de los actores del proceso formativo, buscando que desde la preparación de las clases, se determine si el protagonismo debe ser del estudiante estar centrado en el maestro.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Desde otro punto de vista, hubo respuestas que permiten comprender la planeación como un procedimiento formal, previo al desarrollo de las clases, es una etapa más del proceso de enseñanza aprendizaje, desde esta mirada se percibe más como una exigencia externa.

Al momento de planear las clases, los docentes conceden valor a la motivación como un elemento importante, además realizan actividades de lectura y escritura, lo que implica realizar investigaciones, revisar los programas analíticos y los protocolos de clase, llevan un cuaderno de notas para consignar sus desarrollos, procesos, contenidos y compromisos. Una actividad más hace referencia a la preparación de materiales, entre ellos los organizadores gráficos, guías de lectura, ayudas didácticas, presentaciones o simulaciones; algunos docentes preparan sus clases a partir del reconocimiento de las características de los estudiantes y los saberes previos que ellos tienen.

Otro aspecto que tienen en cuenta para preparar las clases, tiene que ver con las estrategias que se van a emplear según la secuencia didáctica que sigan, más es importante tener en cuenta que, aunque se hayan determinado las estrategias, es común que de acuerdo como vaya resultando la interacción, vaya surgiendo la necesidad de proponer ajustes a las herramientas planeadas, lo que significa que la planeación tiene un carácter flexible.

Además de las actividades mencionadas, la planeación entendida como ejercicio reflexivo, incluye la revisión crítica de lo acontecido durante la interacción pedagógica, es decir se trata de evaluar cómo y qué tanto se logró alcanzar los propósitos de la interacción.

Aunque los propósitos del estudio no se dirigen a construir un modelo de planeación didáctica en Trabajo Social, si fue posible, identificar unos rasgos que orientan el desempeño de los docentes. Se destaca la idea de partir de aspectos generales, así mismo integrar conocimientos previos, trabajar desde las particularidades de cada materia y por último flexibilizar la planeación para que se pueda solucionar los problemas cotidianos de la práctica pedagógica.

La interacción o el desarrollo de las clases se conciben como el hacer concreto de los docentes, en el que ocurre el intercambio de contenidos, mediante el uso de estrategias en un

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
tiempo y espacio determinados, equivale a la aplicación de la secuencia didáctica, y es posterior a la planeación.

En línea con las concepciones de los docentes, ellos valoran la interacción como un espacio de relaciones democráticas en donde se genera la posibilidad de romper la dominación del maestro, sumado a ello, aunque el aula de clases sigue teniendo un lugar preponderante, los docentes muestran apertura a nuevos ambientes de aprendizaje. Por lo anterior, desarrollan sus clases en el salón tradicional y en otro tipo de escenarios como los campos de práctica, los espacios abiertos y las salidas de campo.

¿Cuáles son los aportes que desde las mejores prácticas pedagógicas se hacen a la profesión, al ámbito académico y a la sociedad?

Entre los aportes en el ámbito académico, mencionaron los logros en cuanto a docencia universitaria, relacionados con el diseño de materiales, el haber trabajado en pregrado y posgrado, también experiencias para fomentar escritura, lectura y expresión oral y como es natural vivencias en cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad; sobre las contribuciones en publicaciones e investigaciones, se mencionó la producción de libros, artículos y materiales educativos, así como la participación en proyectos de investigación, roles que han desempeñado en asesorías, evaluaciones o dirección de líneas y grupos e investigación.

En particular sobre la producción académica, los docentes insistieron en la necesidad de fomentar la práctica de la escritura, por su trascendencia en los procesos formativos, porque produce cambios significativos en la relación maestro y estudiante.

Con relación a las funciones administrativas o de gestión, los docentes cuentan con experiencia en la creación de programas académicos y desempeño como pares en el Consejo Nacional de Acreditación, o en otros organismos nacionales, como Colciencias o el ICFES, además han sido evaluadores de revistas y participado en evaluaciones de programas académicos para procesos de certificación y acreditación.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

En cuanto a los aportes sociales se mostró la participación en gremios, redes y eventos profesionales, así como la experiencia que tienen en el ejercicio profesional fuera de la academia y el compromiso profesional que demuestran; de idéntica manera, revelaron la experiencia de trabajo voluntario en organismos nacionales e internacionales como el CONETS, Federación colombiana de trabajadores sociales, Alaets y Celats, destacando que desde las posiciones que han ocupado, es una constante en ellos el impulso al sentido de la agremiación.

En este punto vale resaltar que la existencia de colectivos profesionales de distinto orden impregna al Trabajo Social de una identidad orientada a la consolidación y posicionamiento social de la profesión, pero además permitió a la investigadora confirmar sus intuiciones respecto a los valiosos aportes de los docentes a los debates contemporáneos de la profesión.

Así mismo, el liderazgo de los docentes en espacios al interior de las universidades, en organizaciones académicas, redes universitarias y asociaciones de profesores, es un indicador de su protagonismo en torno a todos sus espacios de desarrollo como personas, profesionales y docentes y a ello debe agregarse el compromiso ético de los trabajadores sociales frente a los sujetos sociales con quienes actúan.

En el plano pedagógico, han aportado estrategias pedagógicas para el trabajo en el aula, reflexiones disciplinares docentes y en materia de diseño y construcción curricular, además de su pasión por la enseñanza. Y, por último, gracias al componente interdisciplinario de la formación profesional, los trabajadores sociales logran comprender la importancia de la ubicación de la disciplina en el contexto de las ciencias sociales.

¿Qué dificultades y limitaciones se han presentado en el desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas del profesorado de Trabajo Social?

Aunque son evidentes los logros y aportes de los docentes en diversos espacios de su actuar profesional, también deben reconocerse los obstáculos presentes en el camino, entre ellos están las actitudes hacia la docencia, las dificultades de tipo administrativo, las asociadas a las condiciones de los estudiantes y las debidas a presiones políticas, situaciones que más que frenar el trabajo de los docentes, se han convertido en retos a afrontar que de cierta manera, terminan por contribuir en el fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

En el primer grupo de dificultades se encuentran las que presentan los docentes en función de su situación laboral, en donde además de las relaciones con los superiores, se referenciaron las diferencias de pensamiento con los compañeros del ámbito universitario, lo que se traduce en ausencia de diálogo entre colegas y falta de establecimiento de redes académicas, minimizando las posibilidades de intercambiar aportes para fortalecer procesos académicos de las instituciones.

En el plano institucional, es amplio el conjunto de dificultades que los docentes deben afrontar, para iniciar se hace mención de las condiciones salariales y a ellas se agrega la falta de incentivos académicos que signifiquen el reconocimiento a la labor docente, la falta de actualización permanente tanto en el plano pedagógico, como en el disciplinar.

De otro lado, en el ámbito administrativo, se hizo mención explícita de un proceso que optaron por denominar la mercantilización de la educación, instaurado con mayor fuerza a raíz de la globalización de las economías, cada vez más enfatizadas en el poder, el dinero y el mercado. En esta dinámica de funcionamiento, la universidad terminó articulándose a la empresa privada y esta terminó por definir los perfiles de egreso, las formas de llevar a cabo la investigación, entre otras, lo cual, a su vez significa la pérdida progresiva de las condiciones para el ejercicio de la docencia, debido a las presiones que se ejercen en materia de productividad académica.

De manera particular, los docentes de las universidades públicas refieren inestabilidad en cuanto a la asignación de presupuestos, en contraposición con las exigencias de calidad que se hacen en el contexto de la globalización y mercantilización del sector educativo. Bajo este panorama, el ejercicio de la docencia adquiere una visión mecanicista que responde a necesidades de los empleadores, situación que se torna compleja, pues el estudiante carece de la experiencia de campo que le permita cuestionar su aprendizaje en relación con lo que el sector productivo, la situación laboral y sobretodo la sociedad le exigen.

Otro grupo de dificultades o retos, tiene que ver con las condiciones de los estudiantes, en donde se sintetizan las características socioeconómicas de los jóvenes que estudian Trabajo Social, entre ellas la edad, la dificultad para financiar sus estudios y las condiciones académicas que limitan el adecuado tránsito por la formación universitaria, a ello se

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
adicionan las situaciones personales que afrontan algunos jóvenes en relación con sus contextos afectivos y motivacionales.

Como se dijo, también están los retos en función de las presiones políticas derivadas de los sistemas de acreditación y aseguramiento de la calidad, instaurados a su vez por las políticas públicas de crecimiento económico, estos intereses de mercado, hacen que la educación sea despersonalizada.

5.3 LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN

Siguiendo la ruta de la reflexión que se hizo presente a lo largo de la investigación, se estima conveniente finalizar la misma, identificando la prospectiva de nuevas indagaciones respecto a los temas que se abordaron.

En este sentido, desde la línea del pensamiento del profesor directamente relacionada con la necesidad de la reflexión en la acción este estudio se concentró en el conocimiento de las perspectivas de los propios maestros respecto a sus propias prácticas pedagógicas, dejando abierta la posibilidad para que otras personas puedan retomar las mismas categorías de indagación, pero para escudriñar en las perspectivas que los estudiantes tienen sobre el quehacer de sus maestros.

También valdría la pena que los investigadores que abordan temas referidos a la calidad de la enseñanza, retomaran la visión interna de los protagonistas de la enseñanza para orientar procesos de cualificación, trascendiendo la definición de criterios externos que en ocasiones distan de las vivencias particulares que se afrontan en la cotidianidad de los contextos universitarios.

Teniendo en cuenta los importantes hallazgos en materia de coherencia que mostraron los docentes, respecto a las concepciones que orientan sus prácticas pedagógicas y la manera en que planifican y desarrollan sus interacciones, así como la definición de las estrategias pedagógicas, valdría la pena profundizar en los acercamientos a la enseñanza específica del Trabajo Social, destacando todo el potencial de experiencia que se encuentra en las universidades que cuentan con este programa académico.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Aunque no se cuenta con suficiente experiencia en el terreno de la investigación cuantitativa, se considera que este estudio abre el camino para que nuevos investigadores retomen las categorías de análisis desde la connotación de variables de estudio, susceptibles de ser medidas mediante experiencias de investigación más objetivas, de tal manera que las dos perspectivas de la realidad se complementen.

También debe destacarse la importancia de los resultados de la investigación para orientar procesos de cualificación docente, específicamente en la enseñanza del Trabajo Social, pues los docentes mediante sus experiencias dieron valiosos aportes que orientan la manera en que se desarrolla la preparación de las clases, la articulación con el contexto, los propósitos de la formación profesional específica, las estrategias pedagógicas, los diferentes recursos con que cuenta la profesión para la formación de los futuros colegas, en fin todo un bagaje teórico metodológico que se puede potenciar para iluminar el quehacer docente en los programas de Trabajo Social.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
BIBLIOGRAFÍA

- Abdón, I. (2007). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Ediciones especiales Magisterio. ISBN: 978 -958-20-0741-6
- Acosta, A. (2002). Poder y políticas universitarias en América Latina. *En: Revista Nueva sociedad*, (179), 45 - 59
- Aldape, T. (2008). *Desarrollo de las competencias del docente. Demanda de la Aldea Global*, Siglo XXI. Ed. Libros en Red
- Alfonso, M. (2012). *Retos del docente Universitario del siglo XXI*. En: XXII coloquio internacional de Gestión Universitaria – Gestión de la internalización, la vinculación y la cultura. Veracruz, México
- Alvarado, M. (2012). *Un nuevo modelo de formación permanente con base en la práctica reflexiva. En Casos de investigación e innovación. Procesos para la transformación de las prácticas e instituciones educativas*. Ed. Red de académicos de Iberoamérica. Instituto para el desarrollo de la investigación e innovación educativa en Iberoamérica. ISBN: 978-1-4633-1552-8
- Álvarez, I. (2004). *Planificación y desarrollo de proyectos sociales y educativos*. Ed. Limusa, Noriega Editores. México
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Ed. Morata
- Andrade, M. (2009). *La escritura y los universitarios*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá
- Anijovich, Rebeca y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Grupo Aique.
- Aparicio, José; Hoyos, Olga y Niebles, Reinaldo. (2004). De Velásquez a Dalí: las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje. *Psicología desde el Caribe*, (13) 144 – 168. Universidad del Norte. Colombia. ISSN (Versión impresa): 0123-417X

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Araya, V. Alfaro, M y Andonegui, M. (2007). Constructivismo Orígenes y perspectivas. En *Laurus Revista de educación*. 13 (24) Mayo – agosto. Universidad pedagógica experimental Libertador. Caracas Venezuela. ISSN: 1315-883X

Arenas, C. (2006). *Maneras de hacer pedagogía desde historias de vida docente en Barrancabermeja*. Bogotá. Ed. Universidad Cooperativa de Colombia.

Arteaga, C. (2004). *La incidencia del trabajo Social en la política social*. En: Manual de Trabajo Social. Ed. Plaza y Valdés. México. ISBN: 9707222751, 9789707222755

Bain, Ken. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Ed. Universidad de Valencia. España

Barranco, C. (2004). La intervención en Trabajo Social desde la calidad integrada. *En Revista Alternativas*. Cuadernos de Trabajo Social, (13). Alicante, España

Basto, Sandra Patricia. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 393 – 412

Benavides, D. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *En: REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 11 (3). ISSN: 1696-4713

Bourdieu y Passeron. (2009). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. España. Ed. Siglo XXI

Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *En revista de formación e innovación educativa Universitaria*, 2 (2)

Brown, S y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques..* Madrid. Ed. Narcea. 2ª edición. ISBN: 978-84-277-1422-9

Bruner, J. (2013). *La educación puerta de la cultura*. Madrid. Visor

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Cachimuel, G. (2005). *Vuelta arriba acabamos la escuela, vuelta abajo no podemos. La comunidad educativa frente a la EIB en Ecuador*. La Paz, Bolivia. Plural editores. ISBN: 99905-63-15-2

Calles, J. (2007). La producción periodística: una estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico. *En: Laurus, revista de Educación*. 13 (25). Caracas

Camacaro, Z. (2008) La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase. Un estudio de caso. *En: Revista de educación Laurus*. 14 (26). Universidad pedagógica Experimental Libertador. Venezuela ISSN: 1315-883X

Canales, Manuel. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago. LOM ediciones. ISBN: 956-282-840-9

Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. Mexico. Ed. Progreso s.a. ISBN: 970-641-143-7

Casado, Antonio. (2010). *Aprender a ser maestro..* España. Ed. Colección monografías

Cassany, D.(2001). *Ideas para leer el periódico*, Mosaico, 6: 22-26. Consejería de Educación para Bélgica, Países Bajos y Dinamarca. ISSN: 1374-0245

Castilla, F. (2011). Calidad docente en el ámbito universitario: Un estudio comparativo de las universidades andaluzas. *En: Educade. Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*. (2). ISSN: 2173-478X

Castillo, M. (2010). *La profesión docente*. En: RedMed, Chile

Castro, O. (2006). Evaluación de la calidad de las prácticas pedagógicas como coherencia entre el contexto institucional y áulico. *En: Revista Fundamentos en Humanidades. Universidad Nacional de San Luis*. Año VII. (I – II)

Cid-Sabucedo, Alfonso; Pérez-Abellás, Adolfo y Zabalza, Miguel. (2009) Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo relieve. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 15 (2), 1-29. Universidad de Valencia España

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Cifuentes, María R. (2013). Formación en Trabajo Social e investigación: una relación insoslayable de cara al siglo XXI. *Revista Trabajo Social* (15). Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia

Cifuentes, María R. (2009). Consolidación disciplinar de Trabajo Social en las ciencias sociales: desafío y horizonte en la formación profesional en Colombia. *En: Revista Eleuthera*. Manizales

Cifuentes, Rosa. (2011). Trabajo social: integración metodológica, sistematización e interdisciplinariedad, presentado en IV Congreso Internacional de Trabajo Social: Trabajo Social y transdisciplinariedad en el siglo XXI. Universidad Autónoma de Juárez

CINDA. Centro Interuniversitario de desarrollo. (1990). *Calidad de la docencia universitaria en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. ISBN 956- 7106-02-8

Clarck, C.M. y Peterson, P.L. (1990). *Procesos de pensamiento de los docentes*. En Wittrock M.C. La investigación de la enseñanza III. Barcelona: Paidós. P.442 – 539

Colom, A. (2003) La educación en el contexto de la complejidad: La teoría del caos como paradigma educativo. *En: Revista de educación*. (332). 233 – 248

Comas, O; Rivera, A. (2011). La docencia universitaria frente a los estímulos económicos. *En Revista Educación, sociedad y culturas*. (32)

Contreras, D. (1990). *Enseñanza, currículo y profesorado*. Madrid. Akal

Cordova, A. (2010). Evaluación de la educación. Evaluación educativa. *En Congreso Iberoamericano de Educación*. Metas 2021. Buenos Aires

Correa, M. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. *En: Revista pensamiento psicológico*. 2 (7)

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Buenos Aires. Ed. Paidós. ISBN: 84-493-1400-3

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid. Ed. Narcea. ISBN: 84-2771508-0

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

De la Torre, S; Oliver, C; Violant, V; Tejada, J; Rajadell, N y Girona, M. (2003-2004). El cine como estrategia didáctica innovadora. *En: Contextos educativos*, (6 – 7)

De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *En: Revista Educación y Educadores*, 12 (2), pp. 87-101

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Ed. Magisterio, 6ª edición. ISBN: 958-20-0876-8

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Ed. Santillana Unesco

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Ed. Paidós

Dewey, J. (2004) *Democracia y educación. Traducción de Lorenzo Luzuriaga*. Madrid. Ed. Morata. 6ª edición. ISBN: 84-7112-391-6

Di Carlo, E. y Bea, E. (2005). Importancia de la investigación para el trabajador social profesional. *En: Revista Tendencias y retos* (10). Universidad de La Salle, Bogotá

Díaz Barriga, F. y Hernández G. (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. Ed. McGraw-Hill.

Díaz, E. (2009). *Prácticas comunicativas e identidad en el aula desde el análisis del discurso*. Tesis de doctorado, Universidad Santiago de Compostela

Dubrovsky, S; Iglesias, A y Farias, P. (2009) La interacción docente-alumno en los procesos de aprendizaje escolar. *En: Anuario* (6) - Fac. de Ciencias Humanas – UNL Pam (305-308)

Duque, R. (1993). La evaluación en la ES Venezolana. *Planiuc*. (17-18), Aniversario X

Dussan, M. (2004). *Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular de la universidad Surcolombiana Colombia*. Facultad de ciencias de la educación. Departamento de pedagogía sistemática y social, Programa de Doctorado, educación y sociedad. Universidad Autónoma de Barcelona

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Echeverría, R. (2010). *Escritos sobre aprendizaje. Recopilación*. Buenos Aires. Ed. Granica, S.A. I.S.B.N. 978-950-641-586-0

El Tiempo. (2013). Universidades se quejan por falta de recursos para investigar, Ed. 25 de abril de 2013

Elliott, J. (2005). *La investigación acción en educación*. Madrid Ed. Morata. 5ª edición.

Estrada, V. (2011). Trabajo Social, Intervención en lo social y nuevos contextos. *En: memorias II seminario internacional. Intervención en Trabajo social: Fundamentación teórica y metodológica*, Medellín

Falla, U. (2006). Reflexiones sobre la investigación en el programa de Trabajo Social. *En: Formación Investigativa en Trabajo Social. Memorias del Encuentro Nacional sobre formación Investigativa en Trabajo Social*. Conets. Bogotá

Federación de enseñanza de CC.OO. de Andalucía, (2009). La importancia del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *En: Revista digital para profesionales de la enseñanza*. ISSN: 1989-4023

Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. Instituto pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. *En Revista Tendencias pedagógicas*, (16)

Fernández, M. (2012). El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado. *En Revista de docencia universitaria*. 10 (2) ISSN: 1887-4592

Fernández, N. (2009). Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas educativas en clases de ciencias naturales. *En: Revista enseñanza de las ciencias*. 27(2). México

Flórez, R. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *En: Revista Acción pedagógica*. 9 (1 y 2). Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela

Forteza, M. (2004). *Hacia una docencia de calidad. Políticas y experiencias*. Ed. Publicaciones Universidad Jaumé. ISBN: 84-8021-482-1

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Fraile, A. (2004). Un cambio democrático en las aulas universitarias: una experiencia en la formación del profesorado de educación física. *En: revista contextos educativos*. (6 -7)

Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI editores. 49ed.

_____ (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Saberes necesarios para la práctica educativa. México. Siglo XXI Editores, 11ª edición. ISBN: 968-23-2069-0

Gabucio, Fernando; Domingo, Josep; Limón, Margarita y otros. (2005). *Psicología del pensamiento*. Ed. Uoc. Barcelona

Galeana, S. (2005). Campos de acción del Trabajo Social. *En: Manual de Trabajo Social*. Ed. Plaza y Valdés. México. ISBN: 970-722-275-1

Galeano, C; Rosero, K y Velásquez, P. (2011). *Reflexiones y retos de la práctica académica en trabajo social*

García, J. (2009). Pensamiento y política universitaria en América Latina. *En: Revista Interação*. UFG. (34)

García, M. (2011). Apoyo y fomento de una cultura colaborativa para el desarrollo profesional del profesorado: Una experiencia en la enseñanza universitaria. *En: III congreso internacional de nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*. Barcelona

García, T. (2010). Mercantilización de la educación. *En: Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. REIFOP. 13(32), 2. Zaragoza. ISSN 1575-0965

Gartner, L. (2006). Modelo gerencial para la formación investigativa en Trabajo Social. *En: Formación Investigativa en Trabajo Social. Memorias del Encuentro Nacional sobre formación Investigativa en Trabajo Social*. Conets. Bogotá

Gil, L. (2012). Relación pedagógica e interacción comunicativa. *Revista de Psicología*, Universidad de Antioquia. 4 (2).

Giménez, V. Lillo, A. y Lorenzo, J. (2004). Resultados principales del análisis de la situación de las prácticas pre-profesionales de los estudiantes de diplomatura en Trabajo Social,

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL de las dificultades existentes y de sus causas en la Universidad de Alicante. *En: Revista Portularia* (4). pp. 431-440. Universidad de Huelva. ISSN 1578-0236

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós/MEC

_____ (2001). *Cultura política y práctica educativa*. Barcelona. Ed. Grao. ISBN: 8478272526, 9788478272525

_____ (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Una pedagogía para la oposición. México. Siglo XXI Editores. 6ª edición. ISBN: 968-23-1792-4

González Cabanach, Ramón. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *En: Revista de Psicodidáctica*, (4), pp.. 5-39. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: Tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana Educación Media Superior*

González, B. y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la Universidad*. Grupo Invedusa. Bogotá. Ed. Universidad Sergio Arboleda. ISBN: 978-958-8350-56-1

González, F. (2009). La intersubjetividad del docente. Hacia su otredad o realidad de alteridad. *En revista Educere. Investigación arbitrada*. (46). Caracas Venezuela. ISSN: 1316-4910-

González, V. (2003). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Vol 10. Ed. Pax. México. ISBN: 968-860-591-X

Guzmán, G. y Quimbayo, C. (2012). *Docencia universitaria. Reflexión pedagógica*. Ibagué. Ed. Universidad del Tolima. ISBN: 978-958-8747-07-1

Hernández, O. (2007). *Introducción a la didáctica*. México. Ed. Universidad de Santander ISBN: 970-19-0057-x

Herrán, A. de la (2011). Técnicas didácticas para una enseñanza más formativa. En N. Álvarez Aguilar y R. Cardoso Pérez (Coords.), *Estrategias y metodologías para la formación del estudiante en la actualidad*. Camagüey (Cuba): Universidad de Camagüey (ISBN: 978-959-16-1404-9)

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Imbernon. (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Ed.

Grao. Barcelona

Jornet, J. González, J. y Sánchez, P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *En Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 7(2). España

Kisnerman, N. (1998). *Pensar el trabajo Social. Una introducción desde el construccionismo*., Buenos Aires. Ed. Lumen Hvmanitas

Koike, M. (2009). Formação profissional em serviço social: exigências atuais. *Em: Serviço social. Direitos Sociais e competências profissionais. Conselho federal de serviço social e Associação Brasileira de Ensino e pesquisa em serviço social*. Brasília. ISBN: 978-85-99447-05-5

López De Maturana, L. (2010). Historia de vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas. *En: Profesorado. Revista de curriculum y Formación de profesorado*. 14 (3), p 149 – 164. Universidad de Granada, España

López, D. (2012). Estrategias para motivar a personas educadoras para que fomenten hábitos de lectura a escolares. *En: Memorias Congreso Iberoamericano de las lenguas en la educación y en la cultura*. Salamanca

López, E. (2006). Competencias laborales del Trabajador Social vistas desde el mercado laboral. *En: Revista Tabula Rasa* (5). Bogotá. ISSN 1794-2489

Maduro, I. y Rietveldt, F. (2009). Competencias del gerente educativo en el desarrollo de la práctica pedagógica del docente de educación básica. *En Revista electrónica de Humanidades, educación y comunicación social Redheecs*. Ed. (6). ISSN: 1856-9331

Martín, B. (2006). *Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción*. Departamento de sociología y comunicación. Universidad de Salamanca

Martínez, Isabel y Vásquez Ana. (1995). *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. Madrid. Ed. Aprendizaje S.L.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Martínez, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Ed. Universidad de Valencia. España. I.S.B.N 84-370-0559-0

Martínez, M. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *En: Revista Facultad de Educación UNED*

Martínez, V. (2007). *La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona. Ed. Anthropos. ISBN: 978-84-7658-812-3

Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *En: Revista de curriculum y formación del profesorado*. 15 (3). ISSN 1989-639X

Mejía, M. (2011). La investigación como estrategia pedagógica. Una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *En: Revista de investigación y pedagogía Praxis y saber*. ISSN 2216-0159

Méndez, Z. (2006). *Aprendizaje y cognición*. San José Costa Rica, Ed. Euned. Editorial Universitaria Estatal a distancia

Mendoza, V. (2011). *Una mirada a los saberes de acción de los profesionales en Trabajo Social en el abordaje de familias de adolescentes infractores privados de la libertad*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

Meneses, G. (2007). *Interacción y aprendizaje en la universidad*. Universidad Rovira I Virgili. ISBN: 978-84-691-0359-3

Meso, K.; Pérez, J. y Mendiguren, T. (2010). La incorporación de las TIC al ámbito educativo en las aulas de la UPV-EHU. Presentación del caso desde la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. *En: Nuevos medios, nueva comunicación*. Universidad de Salamanca

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Evaluar es valorar. Diálogo nacional sobre la evaluación del aprendizaje en el aula, 2008 año de la evaluación en Colombia*. Bogotá

_____ (2013). *Cómo entender las 15 condiciones para el Registro Calificado*. Bogotá. Alianza Superior

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Monereo, C. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Mexico. Ed. Grao. ISBN: 13:978-84-7827-158-0

Montero, P. (2007). Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente Universitario. *En: Ensaio*, 15 (56). Río de Janeiro, Brasil. ISSN 1809-4465

Montoya, J y Monsalve, J. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *En Revista virtual Universidad Católica del Norte*, (25). Medellín, Colombia

Mora, A. (2004). La Evaluación Educativa: Concepto, Períodos y Modelos. *En: Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Instituto de Educación en Investigación. Universidad de Costa Rica

Moreno, G. (2004). *Didáctica*. México. Ed. Progreso S.A. ISBN: 968-436-031-2

Naranjo, M. Y Salazar, C. (1998). *Trabajo Social y saber práctico: una mirada desde la cotidianidad de la intervención con adultos mayores en municipios*. Santiago de Chile Universidad Católica Blas Cañas, Facultad de Ciencias Sociales.

Novak, J.D. y Gowin, D.B., (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona. Martínez Roca

Martínez, García, y Quintanal, (2006) Ortega y Perafán. (2012). Algunas tendencias en la investigación sobre el conocimiento profesional docente: Antecedentes y estado actual de la cuestión. *En Asociación colombiana para la investigación en Educación en Ciencias y Tecnología EDUCyT. Revista*. Vol. 6

Parra, J. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *En: Revista Tendencias pedagógicas* (8).

Patiño, L. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *En: Revista educ.educ.* 12. (1) Chia, Colombia

Perafán, A. y Aduriz, A. (2005) *Pensamiento y Conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. I.S.B.N. 958822637 – 6

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Pérez Gómez, A.I. (1988). *El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado*, en Villa A. (coor) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea

Pérez, A y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *En: Revista Infancia y Aprendizaje*. Málaga, España. ISSN: 0210-3702

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Ed. La Muralla

Pérez, L., Pérez, C., Gómez, L. y Munera, P. (1989). *Reflexiones sobre las prácticas de Trabajo Social*. Ed. Universidad Complutense de Madrid. No. 2. Madrid

Plenc, Daniel. (2011). Reseña de Lo que hacen los mejores profesores universitarios de Ken Bain. *En: Enfoques, vol. XXIII, (1)*. pp. 105-108. Universidad Adventista del Plata Libertador San Martín, Argentina

Polaino, A. y otros. (2003). *Fundamentos de psicología de la personalidad. Instituto de ciencias para la familia*, Universidad de Navarra, Madrid. Ed, Rialp.

Porlán y Rivero. (1998). El conocimiento de los profesores. *Serie fundamentos*. (9), Colección investigación y enseñanza, Sevilla. Diada Editora

Porlán, R. (2000). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. España. Ed. Diada. 8ª edición. ISBN: 84-87118-56-9

Porta, L. y Sarasa. María C. (2006). Concepciones de la buena enseñanza en los relatos docentes: La formación inicial del profesorado de inglés. *En Revista praxis educativa (10)*, pp. 68 – 74. Universidad Nacional de La Pampa. Argentina

Pozo. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Ed. Graó. Barcelona

Pozo, J.I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*.. Madrid. Ed. Morata, 9ª edición

Prados, María del Mar. (2009). *Discurso educativo y enseñanza universitaria: análisis de la interacción discursiva entre profesores y alumnos desde la perspectiva constructivista*.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Tesis Doctoral Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología evolutiva y de la Educación. Directora Mercedes Cubero Pérez

Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid. Ed. Narcea. ISBN: 978-84-277- 1548-6

_____ (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid. Ed. Educar PPC.c ISBN 9788428820639

Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes. ¿Un camino hacia su emancipación? En *Revista Theoría*. 14 (1), Valparaíso, Chile. ISSN 0717-196X

Programa Mundial de Alimentos PMA. (2006). *Serie de informes sobre el hambre en el mundo 2006: El hambre y el aprendizaje*. Roma, Italia. ISBN 92-95050-00-2

Quintero, J.; Munevar, R. y Munevar F. (2008). Semilleros de investigación una estrategia para la formación de investigadores. En: *Revista Educación y educadores*. 11 (1). Universidad de la Sabana. Colombia. ISSN: 0123-1294

Rayas, P. (2011). La colegialidad entre docentes como espacio de aprendizaje reflexivo en la formación permanente. En *III congreso internacional de nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*. Barcelona

Restrepo, B. (2013). Fundamentos teóricos de la evaluación por competencias: trazabilidad histórica del concepto. En. *Revista Uni/pluriversidad*, 13 (2). Medellín, Colombia

Restrepo, F y López, A. (2013). Percepciones del entorno laboral de los profesores universitarios en un contexto de reorganización flexible del trabajo. En: *Cuadernos de administración*, Universidad del Valle, 29(49)

Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá. Ed. Kimpres. ISBN: 978-958-99370-7-5

Ritzer, (2012). *Teoría sociológica contemporánea*. Universidad de Maryland. Madrid. Ed. Mc Graw Hill.

Riviere, A. (1992). *La teoría social del aprendizaje. Implicaciones educativas*. En: Coll, C, et. al. (2001). *Desarrollo psicológico y educación 2*. Ed. Alianza. Smd

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de La profesión docente. *En Revista Prelac*. (1). Unesco, Santiago de Chile

Romero, G. (2009). La motivación del profesor un gran recurso educativo. *En: Revista digital Innovación y experiencias educativas*. (20). Granada. ISSN: 1988-6047

Sacristán, Gimeno (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Ed. Morata, 9ª edición.

Sacristán, J. & Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata

Salinas, J. (2002). *Medios didácticos para una nueva universidad*. Universidad Pública de Navarra. Pamplona

Salvador, José & Agustín, María. (2009). *Buenas prácticas docentes en la formación de los profesionales de información y documentación*. XI Jornadas Españolas de Documentación: 20, 21 y 22 de mayo de 2009, Auditorio Palacio de Congresos de Zaragoza. ISBN 978-84-692-2663-6, págs. 157-172

Schön, Donald. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Editorial Paidós

Segura, M. (2005). Competencias personales del docente. *En: Revista ciencias de la educación*, Año 5, 2 (26). Valencia

Solar R, María Inés & Díaz L, Claudio. (2009). Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria: una mirada desde las creencias de académicos de Trabajo Social y periodismo. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXV, (1). pp. 181-197. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile

_____ (2009). El discurso pedagógico de académicos universitarios: un análisis de sus creencias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. *En: Investigación y Postgrado*, 24 (1) enero-abril, 2009, pp. 115-141

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Ed. Morata. 4ª edición. ISBN: 978-847112-422-7

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Tamayo y Tamayo, M. & Restrepo, M. (s.f). *Cultura investigativa en la Universidad*. Ed. Universidad ICESI. Medellín

Tapiero, E. (1994). Tres tesis en torno a la pedagogía activa. *En Revista Educación y cultura* (35). pp. 54 – 59

Tünnermann, C. (2003). *La universidad ante los retos del siglo XXI*. Mexico. Ed. Universidad Autónoma de Yucatán. ISBN: 970-698-036-9

Universidad Autónoma de Occidente. (2007). *Perfil socioeconómico del estudiante autónomo*. Cali

Universidad del Quindío. (2009). *Proyecto educativo Programa Trabajo Social PEP*. Armenia

Valverde, O. (2012). *Las creencias de autoeficiencia en la práctica pedagógica del docente universitario*. Pasto. Ed. Publicaciones Universidad Mariana

Vásquez, F. (2007). *Educación con Maestría*. Bogotá. Ediciones Unisalle. ISBN: 958-9290-79-8

Viale, H. (2011). Organización de la clase: ¿preparo mi clase para enseñar o para que el alumno aprenda?. *En revista digital de investigación en docencia universitaria*. Año 5, (1). Universidad Peruana de ciencias aplicadas. Perú. ISSN: 2223 – 2516

Villalobos, X. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes. *En: Revista Iberoamericana de educación* (55). ISSN: 1681-5653

Villalonga, P. (2001). Propuesta para favorecer la comunicación en el aula de una Facultad de Ciencias. *En: Revista de didáctica de las matemáticas*. Vol. 48

Villamil, H. (2008). Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. *En Revista Educación y desarrollo social*. 2 (1). Bogotá. ISSN: 2011 – 5318

Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. Ohio Ed. Pearson. 9ª Edición

Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria, El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Ed. Narcea. ISBN: 84-277-1376-2

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
_____ 2006. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Ed. Narcea 2ª edición. ISBN:84-277-1399-1

Zabalza, Miguel A. (2012). *Profesores y profesión docente: entre el ser y el estar*. Madrid. Ed. Narcea.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
WEBGRAFÍA

Alaets. (2006). Presentación página Web ALAETS, Recuperado de:
<http://www.ts.ucr.ac.cr/alaets/ala-histo.htm>.

Andersson, P. (2011). La relevancia del material didáctico dentro del aula. Recuperado de:
<http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:519175/FULLTEXT01.pdf>

Barrón, T. C., Rojas, M. I., & Sandoval, M. R. M. (2006). Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. México: Red Perfiles Educativos. Recuperado de: <http://www.ebrary.com>

Blas, A. F. D. A. (2014). Competencias profesionales en la formación profesional. España: Larousse - Alianza Editorial. Recuperado de: <http://www.ebrary.com>

Camargo, H. D. F. (2012). Código de ética del estudiante universitario. Colombia: B - Ediciones Dafra. Recuperado de: <http://www.ebrary.com>

Careaga, A. (2007). El desafío de ser docente. Departamento de educación médica. Facultad de medicina, Universidad de la Republica. Recuperado de:
http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Ser_docente.pdf

Carranza, M, Islas, C., De la Torre, S. & Jiménez, A. (2010) Planificación de estrategias de enseñanza para el uso adecuado de las TIC'S en ambientes virtuales. Recuperado de:
http://www.iiis.org/CDs2010/CD2010CSC/SIECI_2010/PapersPdf/XA812BL.pdf

CONETS. (2009). Presentación página Web CONETS. Recuperado de:
http://www.conetsco.org/es/index.php?view=article&id=46%3Apresentacion&format=pdf&option=com_content&Itemid=27

Domingo, Angels. El profesional reflexivo (D.A. Shön) (2012). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico. Recuperado de:
http://www.practicareflexiva.pro/docs/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf.

Flecha, R. (2011). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. Universidad de Barcelona España. Recuperado de:

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_una_apuesta_por_la_igualdad_educativa.pdf

Flores, J. (2008). Exigencia académica en el aula universitaria. Recuperado de: <http://www.fimpes.org.mx/phocadownload/Premios/1Ensayo2008.pdf>

Hernández, J. & Pozo, C. (1999). El fracaso académico en la Universidad: Diseño de un sistema de evaluación y detección temprana. *Psicología Educativa*, 5 (1), 27-40. Recuperado de: <http://web.ebscohost.com/ehost/results?vid=3&hid=2&sid=587899c8-abb4-450b-b739-b8c4e88709e1%40sessionmgr107>

Langa, R. D. (2006). Los estudiantes y sus razones prácticas: Heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase Social. España: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://www.ebrary.com>

López, V. B. I., & Basto, T. S. P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13, (2), pp. 275-291. Colombia: D - Universidad de La Sabana. Recuperado de: <http://www.ebrary.com>

Martí, V. & Selma, A. (2008). La clase magistral, el seminario y la resolución de problemas, como métodos docentes para la convergencia. Recuperado de: <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/3P29.pdf>

Martínez, S. R. (2005). Ética y formación universitaria - Introducción. España: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de: <http://www.ebrary.com>

Morales, M. F. & Torres, V. (2010). Aproximaciones acerca de la identidad profesional del Trabajador Social contemporáneo. *Revista Margen*. (59). Recuperado de: <http://www.margen.org/suscri/margen59/morales.pdf>

Murias, T. (2011). La atención a la diversidad en el aula. Estrategias y recursos. *En: el diseño y desarrollo del curriculum: las adaptaciones curriculares*. Recuperado de: <http://www.uned.es/andresbello/documentos/diversidad-tiberio.pdf>.

Negri, P. (2008). Trabajo Social y Educación Popular: la recuperación de las propuestas de Paulo Freire para la formación académica, la producción de conocimiento crítico y la

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
intervención profesional. *En Revista Margen* (51), edición digital. Recuperado de:
<http://www.margen.org/suscri/margen51/negri.html>

Ortiz, T. E. A. (2006). Las concepciones contemporáneas sobre el aprendizaje. *Revista Pedagogía Universitaria*, 11 (5): 3-34, Cuba: Editorial Universitaria. Recuperado de:
<http://www.ebrary.com>

Rodríguez, S. (2008). El cansancio moral en el arte de enseñar el trabajo social. *En: Revista Margen*, (50). Recuperado de: <http://www.margen.org/suscri/margen50/silvana.html>

Rodríguez-Mena, G. M., & García, M. I. (2006). El aprendizaje para el cambio. Papel de la educación. Mexico: Red Convergencia. Recuperado de: <http://www.ebrary.com>

Rosales, J. (s.f). Estrategias didácticas. Universidad Nacional Autónoma de México.
Recuperado de: http://dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_17.pdf

Rozas, M. (2001). La intervención profesional en relación a la cuestión social: escenarios emergentes y estrategias de intervención. Recuperado de:
<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-017-082.pdf>

Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M. D. M. & Priegue-Caamaño, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. Colombia: D - Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de:
<http://www.ebrary.com>

Sevillano, G. M. L. (2005). Didáctica en el s. XXI: ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad. España: McGraw-Hill España. Recuperado de: <http://www.ebrary.com>

Viviers, G. (2013). Experiencia profesional y formación académica. *Revista Margen* No. 71.

ANEXOS

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
Anexo A: Matriz de antecedentes

RASTREO DE INFORMACION

No.	AUTOR/ ESTUDIO	CONCEPTO	METODOLOGIA	CONCLUSIONES
1	<p>Gimenez Bertomeu, Victor M. Resultados principales del análisis de la situación de las prácticas pre-profesionales de los estudiantes de la diplomatura en Trabajo Social, de las dificultades existentes y de sus causas en la Universidad de Alicante. 2004</p>		<p>El objetivo genérico del proyecto de investigación era conocer, cómo se produce la transformación de los conocimientos teóricos en habilidades prácticas, sin embargo el foco de atención de este proyecto fueron los estudiantes de trabajo Social. El estudio se desarrolló a partir de un enfoque cuantitativo y cualitativo, ofreció la posibilidad de triangular la información obtenida de tres fuentes de estudio. Los aspectos abordados fueron: las condiciones en que se realiza la supervisión de campo, la representación mental de la supervisión, la metodología y técnicas utilizadas, junto con las limitaciones y dificultades</p>	

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			existentes en su desarrollo.	
2	Castro, Olga. Evaluación de la calidad de las prácticas pedagógicas como coherencia entre el contexto institucional y áulico. En: Revista Fundamentos en Humanidades. Universidad Nacional de San Luis. Año VII. No. I – II 2006	La práctica pedagógica es aquella que se realiza en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimiento, atravesada por un proceso comunicacional, en el que se conjugan expectativas, actitudes, sentimientos y valoraciones (Achilli, 2000; Contreras, 1990; Entwistle, 1991).	Nos interesó en este trabajo describir la evolución de las prácticas pedagógicas en Metodología de la Investigación I, de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, entre 1991 – 1999. El c fue la base para el análisis realizado (De La Orden Hoz, 1997). El mismo permitió indagar la coherencia entre el contexto institucional, áulico, el proceso de enseñanza y aprendizaje y la situación de examen. El estudio fue descriptivo, ex – post – facto. Objetivos Indagar la influencia del contexto institucional, como perfil de formación, planes de estudio y régimen académico, en las prácticas pedagógicas de Metodología de la Investigación I. Determinar las características del contexto áulico en la década del noventa y la influencia de los cambios de planes de estudio sobre	Los resultados confirman que el bajo rendimiento en la asignatura es una problemática condicionada por factores institucionales (planes de estudio), de la práctica (propuesta pedagógica), del equipo docente (conceptualizaciones de la enseñanza), del alumno (hábitos de estudio y autoestima) y otros (tiempo).

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			<p>dichas prácticas.</p> <p>Visualizar la condición final del aprendizaje al término del análisis, a 1999.</p> <p>La metodología se caracterizó por una perspectiva de evaluación de las prácticas pedagógicas que tuvo un perfil más técnico (cuantitativo).</p> <p>Un estudio poblacional con fuente de datos documental, con un diseño descriptivo y ex - post - facto.</p> <p>Evaluamos la práctica pedagógica de ésta asignatura, entonces, desde un enfoque sistémico como contexto, proceso, producto y nivel de satisfacción, tomando como referente el modelo de evaluación de la calidad de la educación de Arturo de la Orden Hoz. A través de un análisis longitudinal desde 1991 a 1999 que involucra datos cuantitativos, pero enriqueciéndolo con otro transversal realizado en 1995 que aporta datos cualitativos, intentamos aproximarnos a una evaluación holística.</p>	
--	--	--	--	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

3	Bain, Ken. 2004. Lo que hacen los mejores profesores de Universidad. Ed. Universidad de Valencia. España.	Los mejores profesores asumen que el aprendizaje tiene poco sentido sino es capaz de producir una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente, preparan sus clases con base los objetivos del aprendizaje, pensando en la forma de razonar y de actuar que se espera en la vida cotidiana. Reconocen su capacidad de errar, tienden a demostrar gran confianza en los estudiantes, hablan de sus propias experiencias, animan a los estudiantes a ser reflexivos, cuentan algunos de sus secretos, evitan juzgar a sus estudiantes con normas arbitrarias.	El autor expone el resultado de quince años de investigación en diversos campus universitarios de Estados Unidos con más de cien profesores, defendiendo cómo los mejores profesores son los que conocen a fondo su materia estudio de quince años sobre 63 profesores extraordinarios, de 40 disciplinas diferentes, que enseñan en una cierta cantidad de universidades. La información sobre los docentes estudiados se obtuvo (a) de entrevistas, (b) de la presentación de sus ideas sobre la enseñanza, (c) de materiales escritos en relación con las asignaturas, (d) de observaciones de su docencia, (e) de las producciones de los estudiantes, y (f) de comentarios hechos por colegas. La investigación estuvo direccionada a cuatro áreas: (a) los objetivos de aprendizaje, (b) la promoción de esos objetivos, (c) la evidencia de éxito en el logro de esos objetivos y (d) la	Es poco probable que las personas lleguen a ser grandes profesores sin saber algo que enseñar, pero no es suficiente con el dominio de la disciplina. Las personas que participaron en el estudio desarrollaron técnicas para conocer a fondo principios y conceptos que otros pueden utilizar para desarrollar su propia comprensión y desarrollar sus capacidades. Son capaces de razonar sobre su propia forma de razonar en la disciplina. Mientras otros pueden quedar satisfechos si los estudiantes hacen bien los exámenes, los mejores profesores asumen que el aprendizaje tiene poco sentido sino es capaz de producir una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente. Preparan sus clases con base en cuestionamientos como: cuáles son los objetivos del aprendizaje? Qué
---	---	---	---	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			<p>contribución de métodos al aprendizaje. Una vez identificaron los profesores de éxito, se los estudió a la luz de seis cuestiones generales: (1) ¿Qué es lo que saben sobre cómo aprendemos? (2) ¿Cómo preparan las clases? (3) ¿Qué esperan de sus estudiantes? (4) ¿Cómo dirigen la clase? (5) ¿Cómo tratan a sus estudiantes? (6) ¿Cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos?</p>	<p>incluiré en la clase?, cómo los voy a evaluar?, qué materiales voy a trabajar? Ponen de manifiesto la forma de razonar y de actuar que se espera en la vida cotidiana. Reconocen su capacidad de error, tienden a demostrar gran confianza en los estudiantes, asumen que los estudiantes pueden aprender, hablan de sus propias experiencias, animan a los estudiantes a ser reflexivos, cuentan algunos de sus secretos. Evitan juzgar a sus estudiantes con normas arbitrarias. Trabajan frecuentemente en proyectos curriculares de envergadura. Adicionalmente se comprobó que los buenos profesores se caracterizaban por: (a) una buena oratoria (en tono de conversación, con ritmo variado, lenguaje cálido y buenas explicaciones) y (b) por dejar que hablen los estudiantes.</p>
4	Zabalza, Miguel Ángel. La enseñanza			El libro aborda el tema de la enseñanza

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

	<p>Universitaria: El escenario y sus protagonistas. Ed. Narcea. Madrid, 2004.</p>			<p>universitaria entendiendo la institución como escenario específico para la formación, se adentra en las estructuras organizativas de las instituciones universitarias y más adelante dedica un capítulo especial al profesorado universitario. Respecto a los docentes abarca su dimensión profesional, los dilemas de la identidad profesional del docente universitario, las reflexiones sobre la práctica, la enseñanza pensada desde el aprendizaje y desde la didáctica así como las dimensiones éticas de la profesión docente</p>
5	<p>López De Maturana, Silvia. Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo. Tesis doctoral dirigida por</p>	<p>La investigación de los "buenos profesores" y sus historias de vida permitió construir el concepto de "Profesores comprometidos con un proyecto educativo". La expresión "buenos profesores" sintetiza claramente la necesidad imperativa de recuperar la importancia y trascendencia</p>	<p>Esta investigación reconoce el valor pedagógico de la práctica del profesorado comprometido con un proyecto educativo en el cambio social y en la reivindicación del gusto por aprender. Intenta compartir significados para el diálogo y el debate.</p>	<p>Creemos que los profesores comprometidos con un proyecto educativo pueden y deben ser referentes para otros. La valoración de la profesionalidad docente depende del compromiso de los profesores con un proyecto educativo. Sus introspecciones muestran el ejercicio de una opción ética clara:</p>

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

	<p><u>José Gimeno Sacristán.</u> Universidad de Valencia (2004).</p>	<p>sinérgica de la profesionalidad docente, entendida desde su contexto histórico, público e institucional. El concepto "buenos" o "buenas" no tiene un significado ingenuo o falaz, sino que lo seleccionamos por sus claras implicaciones éticas y profesionales que refiere tanto al trabajo profesional bien hecho como al reconocimiento social y político de sus pares y alumnos.</p>		<p>cumplir bien su trabajo docente para que sus alumnos aprendan de manera significativa; Los profesores comprometidos con un proyecto educativo contribuyen al desarrollo de un movimiento cultural de profesionalización que parte de sus prácticas. Construyen relaciones de solidaridad con sus compañeros, promueven la participación y el debate sobre las formas de mejorar las prácticas escolares No solo dan buenas clases, sino que contribuyen a educar ciudadanos justos y dignos. Conciben la enseñanza como la comprensión crítica y ética del rol que cada uno desempeña en el mundo.</p>
6	<p>Porta, Luis y Sarasa María Cristina. Concepciones de la buena enseñanza en los relatos docentes: La formación inicial del profesorado</p>	<p>El estudio se encuadra en el marco de la nueva agenda de la didáctica Los buenos alumnos son aquellos que no solo tienen un promedio general satisfactorio, sino también</p>	<p>Estudia la buena enseñanza en la carrera de Profesorado de Inglés, de la Facultad de Humanidades de la UNMDP Se comenzó registrando las buenas prácticas</p>	<p>Los alumnos seleccionados claramente se refirieron a estos principios al indicar el sentido de justicia y responsabilidad de los buenos docentes. Resulta así que en las respuestas</p>

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

	<p>de inglés. En Revista praxis educativa No. 10, 2006. pp. 68 – 74. Universidad Nacional de La Pampa. Argentina.</p>	<p>actitudes de aprendizaje positivas detectadas en el aula Schon (1992:11) indica que "hay que describir lo que caracteriza a las practicas cuando las cosas funcionan bien" e identificar "cuales son las practicas que son dignas de que se las tenga como modelo". En el sentido moral incluye acciones docentes que se justifican basándose en principios morales" El tratamiento de la buena enseñanza parte de la definición de Fenstermacher (1989:158). El primer termino de su disquisición indica: "Preguntar que es buena enseñanza en el sentido moral es preguntar que acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales" Continúa el autor: "preguntar que es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable". Para Litwin (1998:94, 158-159) la buena enseñanza se relaciona con "la</p>	<p>mediante un cuestionario semi-estructurado completado por una selección dirigida de buenos alumnos de la carrera Luego se entrevistó a los buenos docentes identificados siguiendo un libreto de carácter semi flexible que enfatizaba la perspectiva narrativa de los actores En la investigación educativa, la narrativa permite generar y reconstruir significados. En este estudio, los datos extraídos de las narrativas constituyen el núcleo del análisis. Se utilizaron procedimientos manuales que codificaron las categorías conceptuales derivadas de los relatos (Krippendorf, 1990). Este trabajo resume un análisis comparativo de dos de las historias obtenidas para las áreas curriculares que tal vez sean las mas importantes para la formación de un profesorado de lengua extranjera: Habilidades Lingüísticas y</p>	<p>obtenidas los buenos docentes saben brindar estrategias validas para toda la carrera Por último, lo que se enseña debe ser "digno de que el estudiante lo conozca. lo crea o lo entienda", algo que los alumnos seleccionados también asocian con la pasión por enseñar. Los alumnos ven este proceso cuando rescatan la amplitud de los conocimientos del docente, su manejo de la bibliografía y las relaciones interdisciplinarias que establece. En ambas narraciones se buscan categorías que aparezcan asociadas a la buena enseñanza, es decir, aquella que intenta prácticas docentes capaces de provocar acciones y cambios en los estudiantes con un sentido moral de lo que vale la pena enseñar. Encontramos aquí a la docente pensando en la transformación, en el cambio, y, mas que nada, en la educación como proceso de lucha. Esto prospectiviza</p>
--	---	---	--	---

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

		<p>manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento". Según Jackson (2002:34) la buena enseñanza "no implica una única manera de actuar, sino muchas".</p>	<p>Formación Docente. El diseño de la investigación es de corte naturalista, realizándose en los propios contextos donde se plantean las cuestiones a dilucidar. Para estudiar a los buenos docentes identificados por los alumnos se utilizó el instrumento de la entrevista en profundidad. Dentro del tipo de entrevista en profundidad, se adoptó la estandarizada de carácter semi flexible, con un guión de preguntas que se hacen a todos los entrevistados, aunque no exactamente en el mismo orden. (Olabuenaga e Ispizua, 1989:126; Taylor y Bogdan, 1992. 100 yss; Valles, 1999:177). El libreto previo contenía preguntas de carácter demográfico y biográfico escolar, universitario y profesional (Bentolilia, 2002:168). Luego. Continuaba indagando acerca de ideas subjetivas en torno al curriculum; las prácticas docentes en el Área</p>	<p>su práctica, le da sentido, la ubica en un contexto de crítica frente a los estudiantes, en este caso residentes y futuros docentes.</p>
--	--	---	--	---

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			curricular, en las asignaturas y en el aula; y la formación de los alumnos y egresados (Dilworth y McCracken, 1997)	
7	Prados Gallardo, María del Mar. Discurso educativo y enseñanza universitaria: análisis de la interacción discursiva entre profesores y alumnos desde la perspectiva constructivista Tesis Doctoral Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología evolutiva y de la Educación. Directora Mercedes Cubero Pérez, 3 de diciembre de 2009	Define el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso constructivo, social y comunicativo. Hunde sus raíces en las aportaciones conceptuales y metodológicas derivadas de tres enfoques: las Perspectivas Constructivistas en Psicología y Educación, la Psicología Histórico-Cultural y la Psicología Discursiva. En los antecedentes retoman los trabajos que estudian la construcción del conocimiento, entendida ésta como la construcción y negociación de significados a través del lenguaje hablado y/o escrito.	Objetivo: Comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias mediante el análisis de las prácticas que se puedan calificar como de buena enseñanza y buen aprendizaje. Para el trabajo de campo, retomaron dos aulas objeto de estudio. En el análisis se recogen fragmentos de transcripciones relativas al discurso del profesor y los alumnos. Se indagaron las ideas de estudiantes, futuros docentes acerca de las concepciones previas y la importancia de las mismas para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los datos se obtuvieron a partir de la grabación de un aula de la diplomatura de maestro y otra de la licenciatura de psicopedagogía. En el análisis se	Los análisis realizados permitieron caracterizar una serie de mecanismos y estrategias discursivas propios del discurso del profesorado y el alumnado universitario. Fue valioso ver cómo los profesores estaban poniendo en práctica aquello que pretendían que aprendiesen sus alumnos. Los alumnos refirieron los principios de sentido de justicia y responsabilidad de los buenos docentes. Los buenos docentes saben brindar estrategias válidas para toda la carrera, lo que se enseñan debe ser "digno de que el estudiante lo conozca. lo crea o lo entienda", los alumnos seleccionados también asociaron la pasión por enseñar. Los alumnos

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			recogen fragmentos de transcripciones relativas al discurso del profesor y los alumnos y se analizan las mismas.	rescatan la amplitud de los conocimientos del docente, su manejo de la bibliografía y las relaciones interdisciplinarias que establece. Se buscan categorías asociadas a la buena enseñanza: que intente prácticas capaces de provocar acciones y cambios en los estudiantes, con un sentido moral de lo que vale la pena enseñar. Son docentes que piensan en la transformación, en el cambio, y, mas que nada, en la educación como proceso de lucha. Esto le da perspectiva a su práctica.
8	Cid-Sabucedo, Alfonso; Pérez-Abellás, Adolfo; Zabalza, Miguel. Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo relieve. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa, vol. 15, núm. 2,		Objetivo: Identificar, hacer visibles, describir y explicar las prácticas de enseñanza que declaran realizar los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. No se trató de hacer una evaluación de las prácticas docentes, buenas o malas. Diseño: cualitativo a través de la técnica de la entrevista.	La principal conclusión es que incluso entre los "mejores profesores" predominan unas prácticas docentes que podrían encuadrarse, en el enfoque "tradicional de la enseñanza", centrada en el profesor. Concluyen que aún las buenas prácticas docentes son poco innovadoras.

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

	2009, pp. 1-29. Universidad de Valencia España A.			
9	Salvador, José Antonio; Agustín, María del Carmen. Buenas prácticas docentes en la formación de los profesionales de información y documentación. XI Jornadas Españolas de Documentación : 20, 21 y 22 de mayo de 2009, Auditorio Palacio de Congresos de Zaragoza, 2009, ISBN 978-84-692-2663-6, págs. 157-172	Los Códigos de Buenas Prácticas Docentes constituyen un buen exponente de la permeabilidad de las universidades al concepto de responsabilidad social corporativa. Concepto de competencia docente: Retoman a Zabalza Beraza respecto a los aportes que hace para el profesorado universitario, también retoman su análisis de las capacidades, conocimientos y destrezas que caracterizan a los docentes universitarios.	Objetivo: Mostrar el proceso de planificación y diseño de un Código de Buenas prácticas docentes desarrollado en la Universidad de Zaragoza por los profesores del área de Biblioteconomía y Documentación en la titulación de Grado en Información y Documentación. Indagaron la opinión sobre un conjunto de factores directamente relacionados con la calidad de la actividad docente. La metodología empleada, no se describe en el resumen	Entre las conclusiones destaca la idoneidad del instrumento diseñado para orientar los procesos de enseñanza aprendizaje. Lograron como principal resultado, un Código de Buenas Prácticas Docentes. Recogen un conjunto de recomendaciones orientadas al desarrollo de acciones voluntarias cuyo propósito es incrementar la calidad de la actividad docente de los profesores que lo suscriban.
10	Solar, María Inés; Díaz, Claudio. El discurso pedagógico de académicos universitarios: un análisis de sus creencias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Investigación y Postgrado,	Los docentes afrontan su actividad profesional mediante un sistema idiosincrásico de conocimientos que es producto de la elaboración personal que éstos hacen de sus ideas en un contexto institucional y social determinado. Dichos conocimientos son los que verdaderamente	Objetivo: Develar las creencias de académicos sin formación pedagógica de dos universidades chilenas pertenecientes al Consejo de Rectores. Utilizó como instrumento una entrevista semiestructurada a 30 académicos de las áreas de Ciencias	Los resultados se presentan en tres categorías referidas a las variables didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje: docente, discente y contenidos. Las conclusiones, en primera instancia, indican que los académicos universitarios, a pesar de no poseer

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

	<p>vol. 24, núm. 1, enero-abril, 2009, pp. 115-141 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela</p>	<p>utiliza el docente y en “su conformación entran en juego factores subjetivos, biográficos y experienciales, así como aspectos objetivos contextuales” (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu, y Jyrhämä, 2000; Libedinsky, 2001; Menin, 2001; Muchmore, 2004). El docente es, sin duda, un sujeto ‘constructivista’ que continuamente elabora y prueba su teoría personal del mundo. Esto es consistente con la visión actual de la enseñanza considerada como una actividad del pensamiento profesional, en la que el cambio conceptual debe ser reconocido como el centro del aprendizaje del docente. Las teorías personales se definen como un sistema en el que subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su práctica pedagógica (Richard-Amato, 2003; Sanjurjo, 2002; Tsui, 2003; Undurraga, 2007; Woods, 1996). Las teorías personales de los docentes</p>	<p>Sociales, Ciencias Forestales, Ciencias Biológicas, Ingeniería, Trabajo Social y Periodismo. Pregunta de investigación ¿Qué creencias tienen los académicos universitarios sin formación pedagógica acerca de la enseñanza y el aprendizaje en las interacciones en el aula? Supuestos de esta investigación Los siguientes son los supuestos que sustentan esta investigación: El docente es un sujeto reflexivo que experimenta situaciones de enseñanza-aprendizaje y les otorga significado. Un docente informado debería tener una base de conocimiento más profundo acerca de la enseñanza-aprendizaje. La reflexión lleva a la toma de decisiones. El auto-conocimiento respecto a la enseñanza-aprendizaje se logra mediante la revisión crítica y reflexiva de las prácticas pedagógicas.</p>	<p>una formación pedagógica sostienen, a nivel discursivo, creencias pedagógicas que se conducirían a prácticas de enseñanza de calidad. Las conclusiones, en primera instancia, indican que los académicos universitarios, a pesar de no poseer una formación pedagógica sostienen, a nivel discursivo, creencias pedagógicas que se conducirían a prácticas de enseñanza de calidad. Los docentes entrevistados fueron categóricos en señalar que en la universidad y entre sus colegas pares existe una mayor valoración de la investigación por sobre la docencia. En algunos casos se percibe al extremo de que quien es principalmente docente y no investigador, es considerado de segunda categoría. Sin embargo, también se reconoce ampliamente el aporte de la investigación para</p>
--	--	--	---	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

		<p>responden casi siempre al sentido común y son de naturaleza tácita. No son necesariamente coherentes, sino que más bien se consideran como dinámicas y sujetas al cambio y a la reformulación gradual. A diferencia de las creencias ideológicas más generales que pueden ser descontextualizadas y abstractas, las creencias del docente están relacionadas con situaciones específicas orientadas a la actuación e incluyen tanto las creencias que los docentes tienen sobre su trabajo (objetivos, concepciones de sus estudiantes, contenidos, etc.), como las, ways in which they [give] meaning to these beliefs by their behavior in the classroom“ (Andrews, 2003, p. 34)1. Borg (2003) usa el término cognición del docente para referirse a las dimensiones cognitivas de la enseñanza no observables, es decir, lo que los docentes conocen, creen y</p>	<p>Objetivo general Conocer e interpretar las creencias de los académicos sin formación pedagógica en torno al funcionamiento de las variables didácticas que intervienen en la enseñanza-aprendizaje en contextos universitarios</p> <p>La presente investigación corresponde a un estudio de carácter descriptivo-interpretativo, congruente con un diseño de estudio de caso, puesto que indaga en las creencias y actuaciones de los docentes universitarios en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pretende realizar un análisis de la realidad socioeducativa mediante un proceso que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio. Los académicos sin formación pedagógica que</p>	<p>mejorar los contenidos y estar a la vanguardia en el conocimiento. Aunque los informantes provienen de áreas disciplinarias que no consideran formación pedagógica para sus estudiantes durante su paso por la universidad, resulta interesante constatar que ciertos informantes conceptualizan el aprendizaje como un proceso de construcción e interacción constante entre los actores involucrados en dicho proceso. En este sentido, un buen docente, para los informantes, es el que motiva, inquieta e interesa a los estudiantes. Un buen docente es capaz de obtener los mejores resultados de aprendizaje, de adecuar los objetivos de aprendizaje, de escuchar a los estudiantes. En definitiva, un buen docente posee una base de conocimiento y experiencia investigativa que puede aplicar en su práctica</p>
--	--	---	--	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

		<p>piensan. Esto significa que los docentes son agentes activos en la toma de decisiones instruccionales haciendo uso de complejas redes de conocimientos, pensamientos y creencias. Estas redes tienen las siguientes características: se orientan a la práctica, son personalizadas y son sensibles al contexto. Las creencias están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen a partir de las experiencias cotidianas. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, según Borg (2003), “tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad”.</p>	<p>participan en este estudio imparten docencia en dos universidades chilenas pertenecientes al Consejo de Rectores. Estos 30 docentes provienen de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Forestales, Ciencias Biológicas, Ingeniería, Trabajo Social y Periodismo. Técnica de recopilación de información. La técnica utilizada fue una entrevista semi-estructurada cuyo objetivo era examinar las creencias de los docentes en torno a las variables didácticas que subyacen en la enseñanza-aprendizaje. Además se realizaron observaciones de clases, grabaciones y filmaciones (10 por cada docente).</p>	<p>pedagógica. Sin embargo, la investigación sugiere que para los docentes experimentados, muchas rutinas y estrategias pedagógicas son aplicadas casi automáticamente y no implican reflexión alguna. La experiencia es el punto inicial para el desarrollo docente, pero para que ésta tenga un rol productivo, es necesario examinar dicha experiencia de manera sistemática. En este sentido, la reflexión crítica implica el examen de las experiencias docentes como base para la autoevaluación y la toma de decisiones, y como una fuente importante para la innovación educativa. Esta reflexión implica preguntarse acerca de cómo y por qué las cosas son de la forma que son, qué sistemas valóricos ellas representan, qué alternativas pueden estar disponibles y qué limitantes existen cuando las cosas se hacen de una manera y no de otra.</p>
--	--	--	--	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

				Los docentes deberían convertirse en observadores expertos y sistemáticos acerca de cómo sus estudiantes aprenden. No cabe duda que si se trata de profundizar en el fenómeno de las creencias y actuaciones pedagógicas de los docentes, se debe profundizar en los significados que ellos otorgan al proceso de enseñanza-aprendizaje desde su experiencia en el marco del contexto universitario.
11	Salvador Oliván, José Antonio; Agustín Lacruz, M. ^a del Carmen. Buenas Prácticas Docentes en la formación de los profesionales de información y Documentación. En: Actas XI Jornadas Españolas de documentación n. Zaragoza, Mayo de 2009. Editado por FESABID. P. 157 - 172	El marco teórico de referencia es el concepto de competencia docente establecido por Zabalza Beraza para el profesorado universitario, así como su análisis de las capacidades, conocimientos y destrezas que lo caracterizan. A los profesores y profesoras universitarios se les demanda generar capacidades y actitudes permanentes de innovación, creatividad y trabajo cooperativo, así como promover de	El objetivo de este trabajo es mostrar el proceso de planificación y diseño de un Código de Buenas prácticas docentes desarrollado en la Universidad de Zaragoza por los profesores del área de Biblioteconomía y Documentación en la titulación de Grado en Información y Documentación, mediante el conocimiento y medida de su opinión sobre un conjunto de factores directamente relacionados con	Entre las conclusiones destaca la idoneidad del instrumento diseñado para orientar los procesos de enseñanza aprendizaje. Incluye varios capítulos dedicados a los profesores desde sus dimensiones como profesionales y como trabajadores. Deja un capítulo especial para abordar el tema de los buenos profesores y profesoras, desarrollando el compromiso que les debe caracterizar

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

		<p>forma activa la cultura de la calidad. Por ello, uno de los principales cauces de expresión de su responsabilidad social es su compromiso con el desarrollo de su aptitud pedagógica. los Códigos de buenas prácticas docentes proyectan, a modo de desideratum, aquello que una institución universitaria propone, como valor competitivo y como referente formativo de sus profesionales.</p>	<p>la calidad de su actividad docente. objetivos específicos: 1) Analizar cada una de las capacidades y destrezas que conforman la denominada competencia docente del profesor universitario, según la tipificación establecida por Zabalza Beraza (2003): Primera competencia: Planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. Segunda competencia (competencia didáctica): Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares. Tercera competencia (competencia comunicativa): Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas. Cuarta competencia (competencia tecnológica): Manejo didáctico de las TIC. Quinta competencia: Diseño de las metodologías de trabajo didáctico y organización de las tareas de aprendizaje.</p>	<p>respecto a sí mismos, a su desarrollo personal, a los conocimientos, a la cultura profesional, así mismo el compromiso con los estudiantes, con los colegas, con la comunidad.</p>
--	--	--	--	---

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			<p>Sexta competencia (competencia comunicativa): Relacionarse y comunicarse constructivamente con los alumnos.</p> <p>Séptima competencia: Tutoría y acompañamiento de los estudiantes.</p> <p>Octava competencia: Evaluación de los estudiantes.</p> <p>Novena competencia: Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.</p> <p>Y la última competencia: Identificación con la institución y capacidad para trabajar en equipo.</p> <p>2) Diagnosticar, dentro de cada una de las capacidades identificadas, el estado de las “prácticas docentes” en las actividades de los profesores participantes en el proyecto.</p> <p>3) Identificar las prácticas óptimas ya existentes y aquellas otras que puedan ser objeto de mejora y consensuar aquellas que pueden ser viables.</p> <p>4) Sistematizar todas las buenas prácticas docentes aceptadas en un</p>	
--	--	--	--	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			<p>código sistematizado.</p> <p>Se acuerda elaborar una encuesta para conocer y medir la opinión de los profesores acerca de un conjunto de factores relacionados con la calidad de la docencia universitaria para construir un Código de Buenas Prácticas Docentes.</p> <p>Trabajaron con la totalidad de docentes pertenecientes a la Facultad.</p> <p>Generalidades del cuestionario: Para construir el cuestionario nos basamos en 100 rasgos o factores identificados por Zabalza (2003) y relacionados con la calidad de la docencia. Estos 100 factores están agrupados en los siguientes 10 grandes bloques (10 ítems por bloque):</p> <p>I. Planificación II. Espacios III. Selección de contenidos IV. Materiales de apoyo al aprendizaje V. Metodología VI. Nuevas tecnologías VII. Apoyo a los estudiantes</p>	
--	--	--	--	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			<p>VIII. Coordinación con los colegas</p> <p>IX. Evaluación</p> <p>X. Revisión del proceso. Los ítems fueron evaluados con escala de Likert y se manejó un cuestionario autoadministrado individual.</p> <p>Los ítems contemplados en el cuestionario que representan mayor utilidad para mi estudio son: Tener la estructura completa del programa de la asignatura (contextualización, objetivos, competencias, contenidos del temario, metodología, sistemas de evaluación y bibliografía.</p> <p>Relación equilibrada en el componente teórico y práctico del programa.</p> <p>Incorporación de sugerencias para ayudar al estudiante a manejar la materia.</p> <p>Distinguir los componentes fundamentales de los que son complementarios</p> <p>Introducir diferentes estrategias didácticas en las clases</p> <p>Incorporar elementos de repaso</p>	
--	--	--	--	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			<p>de los contenidos.</p> <p>Aporta indicaciones claras respecto a la forma de preparar las actividades de evaluación.</p> <p>Accesibilidad y cordialidad en el trato con los alumnos, facilitando la comunicación y un clima relacional en las clases.</p> <p>Utiliza diversas modalidades de interacción con los alumnos (gran grupo, pequeño grupo, trabajo individual).</p> <p>Presencia de experiencias fuertes en el proyecto de formación que obliguen a los estudiantes a romper la rutina de las clases; por ejemplo, prácticas en empresas, pequeños contratos de estudios, participación en proyectos, intercambio con estudiantes de otros países, etc.</p> <p>Nivel de participación otorgado a los estudiantes a la hora de definir la metodología a seguir en la disciplina.</p> <p>Capacidad para transmitir interés y crear retos en el ámbito de las</p>	
--	--	--	--	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			<p>disciplinas que imparte.</p> <p>Seguimiento individualizado o grupal del progreso de los estudiantes.</p> <p>Accesibilidad a las demandas de los estudiantes (incluidas cuestiones personales o ajenas a la materia específica).</p> <p>Participación de iniciativas colectivas orientadas explícitamente a la mejora de la calidad de la docencia.</p> <p>Participación en experiencias o actividades conjuntas para varias disciplinas (trabajos, salidas, problemas, lecturas)</p> <p>Incorporación de sugerencias u orientaciones ofrecidas a los estudiantes en función de los resultados de la evaluación con vistas a que puedan mejorar los bajos.</p>	
12	<p>De Vincenzi, Ariana.</p> <p>Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios.</p> <p>En: Revista Educación y</p>	<p>Los dominios específicos de cada campo profesional generan, en el contexto de la educación universitaria, discursos pedagógicos divergentes y fragmentados que dan cuenta de un pluralismo</p>	<p>El presente trabajo se centra en el análisis de dos dimensiones esenciales para el estudio de la enseñanza universitaria: las actuaciones docentes en el aula y el pensamiento de los profesores sobre la enseñanza.</p>	<p>“La práctica docente como comprensión de significados” es la configuración prevalente identificada en las prácticas de enseñanza del 64% de la muestra de docentes.</p> <p>Se puede advertir que aquellos</p>

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

	<p>educadores. Vol. 12 No. 2. Argentina. 2009</p>	<p>profesional (Schön, 1992), pudiéndose percibir la coexistencia de diversas concepciones sobre la docencia, sin que ninguna alcance la condición de discurso dominante. Se reconocen tres tipos de configuraciones de la práctica docente: La práctica docente como actividad técnica. Desde este modelo, la vida en el aula se reduce a las relaciones que se establecen entre la actuación docente y su incidencia sobre el rendimiento del alumnado. La práctica docente como comprensión de significados. La práctica docente es el resultado de la manera como el docente piensa su intervención. La práctica docente como espacio de intercambios socioculturales. Subyace a este tipo de práctica docente el modelo pedagógico ecológico, el cual se desarrolló a fines de la década de los setenta. Al igual que en el modelo mediacional, en este modelo pedagógico el docente y el alumno son activos</p>	<p>La investigación se desarrolla entre los años 2006 y 2007, en una universidad privada de Argentina, y su objetivo es estudiar las prácticas y concepciones sobre la enseñanza que poseen 25 profesores universitarios de la carrera de medicina. Para la recolección de la información se empleó una ficha de observación de clases semiestructurada y un inventario atribucional de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza, elaborado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero. Las dimensiones que se estudian en la observación de las prácticas docentes son: la planificación; la estructuración metodológica del contenido de la enseñanza; las interrelaciones entre docente y alumnos en torno a las actividades académicas; los procedimientos de evaluación implementados; la organización de la vida en el aula y el tipo de tareas</p>	<p>profesores que configuran su intervención docente conforme al modelo de “la práctica docente como comprensión de significados” presentan una relación directa con las representaciones mentales que tienen sobre la enseñanza. La evaluación de los alumnos durante la clase mediante el interrogatorio, como mecanismo para valorar el nivel de comprensión y tomar decisiones respecto de los temas que se deben reforzar, revisar o ajustar. Los docentes que presentan, ya sea en su concepción de la enseñanza o en su práctica docente, claras evidencias de una mirada técnica no establecen relación de continuidad entre su actuación y su percepción.</p>
--	---	---	--	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

		<p>procesadores de información e interactúan en contexto de clase, produciéndose una recíproca influencia en los comportamientos del profesor y de los alumnos y en la construcción de significados.</p> <p>Uno de los conceptos que se utilizan para estudiar las concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza es el de teorías implícitas, las cuales se definen como simplificaciones de la estructura correlacional del mundo, dando lugar a la construcción de modelos mentales o interpretaciones de la realidad con las que el sujeto opera.</p> <p>Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993, 245) definen las teorías implícitas sobre la enseñanza como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica.</p> <p>En seguida se analizan cada una de</p>	<p>académicas.</p> <p>Se realizó un trabajo de investigación en una universidad privada de Argentina, para lo cual se efectuó un abordaje cualitativo y un diseño descriptivo.</p> <p>privilegiando la observación in situ del desarrollo de las prácticas concretas de enseñanza. El diseño descriptivo indaga las concepciones de enseñanza prevalentes entre los docentes de la carrera de medicina a través de un instrumento psicométrico.</p> <p>La población la componen todos los docentes de la carrera de medicina de una universidad de gestión privada.</p> <p>Instrumentos empleados para el relevamiento de la información: Ficha de observación La ficha de observación de clases abarca las dimensiones de la práctica docente identificadas en el marco teórico: la planificación, la estructuración metodológica de la clase, los procedimientos de evaluación implementados, la</p>	
--	--	---	--	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

		<p>las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza, conforme las describen Rodrigo y otros (1993):</p> <p>La teoría dependiente. En este tipo de teoría implícita, el profesor concibe la enseñanza como dependiente de los contenidos que debe transmitir y de sí mismo, quien se asume como fuente de conocimiento. El aprendizaje es receptivo, memorístico y asociativo, y el alumno contempla un rol pasivo. La planificación de la tarea es única, extrínseca al docente, y el único medio o recurso de trabajo es el texto. La relación entre el alumno y el docente es distante.</p> <p>La teoría productiva. Representantes en la enseñanza son Bobbit y Tyler. la relación con los alumnos es jerárquica, no hay espacio para el intercambio y el aprendizaje se produce en un contexto de construcción individual del tipo estímulo-respuesta.</p> <p>La teoría expresiva. Se basa en la corriente pedagógica activa de John</p>	<p>interacción en el aula, la organización de la vida en el aula, el tipo de tareas académicas.</p> <p>El otro instrumento fue un Inventario atribucional de teorías implícitas de (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993) Este instrumento está compuesto por 33 frases autorreferenciales, que se puntúan mediante la escala Likert de cinco puntos y corresponden a las siguientes teorías: Teoría dependiente, Teoría productiva, Teoría expresiva y Teoría interpretativa.</p>	
--	--	---	--	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

		<p>Dewey. Desde esta teoría implícita sobre la enseñanza, la actividad es fundamental, orientada a una permanente experimentación, que conlleva un rol activo del alumno. Existen espacios de acuerdo entre el docente y los alumnos respecto de las actividades académicas por realizar.</p> <p>La teoría interpretativa. Se consolida en la segunda mitad del siglo XX con la obra de Piaget asume una enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno, favoreciendo experiencias cooperativas de trabajo con permanentes espacios para la negociación de significados.</p> <p>La teoría emancipatoria. Se consolida en el siglo XX con los trabajos de la nueva sociología de la educación (Giroux, Apple, Freire). Su eje conceptual es la racionalidad emancipatoria, asentada en la preocupación por las dimensiones sociales de la práctica educativa</p>		
13	De Vincenzi,	Rodrigo, Rodríguez y	Análisis de dos	Aún no se ha

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

	<p>Ariana. Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. En: Revista Educación y educadores. Vol. 12, No. 2. 2009 Universidad de La Sábana. Facultad de Educación. EBSCO.</p>	<p>Marrero (1993, 245) Teorías implícitas sobre la enseñanza: son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. La teoría dependiente. Marco referencial basado en los principios de la teoría tradicional de la educación. El profesor concibe la enseñanza como dependiente de los contenidos a transmitir y de sí mismo como fuente de conocimiento. El aprendizaje es receptivo, memorístico y asociativo, y el alumno pasivo. La teoría productiva. Enseñanza a través de estrategias para el logro eficaz alcanzar logros con objetivos. La evaluación relevante como mecanismo de control. No hay intercambio de conocimiento, es más bien</p>	<p>dimensiones esenciales de la enseñanza universitaria: las prácticas docentes en el aula y concepciones sobre la enseñanza. Las dimensiones: planificación; estructuración metodológica del contenido de la enseñanza; las interrelaciones docente y alumno; los procedimientos de evaluación; la organización de la vida en el aula y la tarea académica. Todo se analiza desde un instrumento psicotécnico abordado desde lo cualitativo y un diseño descriptivo, privilegiando la observación <i>in situ</i> Los docentes fueron observados en clase, donde se determina si aplican o no las dimensiones Al realizar la observación se determinará a qué tipo de teoría se inclinan, mediante una puntuación. Inventario atribucional de teorías implícitas Este instrumento está compuesto por 33 frases autorreferenciales, que se puntúan</p>	<p>regulado el requisito para enseñar pedagógicamente una profesión en la universidad. En el contexto de la educación universitaria existen discursos pedagógicos divergentes, pudiéndose percibir la coexistencia de diversas concepciones sobre la docencia. Se reconocen tres tipos de configuraciones de la práctica docente: La práctica docente como actividad técnica, la práctica docente como comprensión de significados y la práctica docente como espacio de intercambios socioculturales. RESULTADOS “La práctica docente como comprensión de significados subyace al modelo pedagógico mediacional. “La práctica docente como actividad técnica subyace el modelo pedagógico proceso-producto. “La práctica docente como espacio de intercambios</p>
--	---	--	---	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

		<p>construcción individual del tipo estímulo-respuesta. La teoría expresiva. Basada en la corriente pedagógica activa de John Dewey. La actividad es permanente, rol activo del alumno interactuando grupos planificado con guías de orientación.</p> <p>La teoría interpretativa. Basada en corriente pedagógica constructiva de Piaget. El profesor es un guía que promueve la interacción con los estudiantes negociando significados.</p> <p>La teoría emancipatoria. Basada en los nuevos trabajos de la nueva sociología de la educación (Giroux, Apple, Freire). Eje racionalidad emancipatoria, preocupación por la dimensión social de la práctica educativa y el contexto de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>mediante la escala Likert de cinco puntos, y corresponden a las siguientes teorías: Teoría dependiente, Teoría productiva, Teoría expresiva y Teoría interpretativa.</p> <p>La investigación se desarrolla mediante enfoque interpretativo desde una lógica interpretativa sin dejar de lado técnicas cuantitativas. En el trabajo de campo se emplearon encuestas que no fueron bien aceptadas, observación directa mediante fichas que determinaron los diferentes tipos de conocimientos, entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas, diálogos informales con docentes y estudiantes.</p> <p>La información se trianguló metodológicamente aportando validez y confiabilidad.</p> <p>Las categorías que manejaron fueron concepciones (saber) incluye las creencias docentes sobre conocimiento, disciplina, práctica y experiencia profesional, práctica</p>	<p>socioculturales” subyace el modelo pedagógico ecológico.</p> <p>Los docentes de medicina piensan la enseñanza como racionalidad práctica o comunicativa promoviendo espacios de intercambios con los estudiantes</p> <p>Los profesores construyen sus conocimientos conforme a sus conceptos y pensamiento reflexivo</p> <p>Búsqueda de competencia profesional en el estudiante mediante el manejo del conocimiento científico por parte del docente.</p>
--	--	---	---	---

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			(hacer) acción docente en el aula orientados a la enseñanza – aprendizaje, Actuación (ser) identidad del docente con el mismo y con otros Reflexión (pensar) Teorías implícitas y explícitas a lo largo del proceso pedagógico.	
14	Solar R, María Inés; Díaz L, Claudio. Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria: una mirada desde las creencias de académicos de Trabajo Social y periodismo. Estudios Pedagógicos, vol. XXXV, núm. 1, 2009, pp. 181-197. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile		Objetivo: Develar las creencias de 10 académicos sin formación pedagógica de origen Instrumento: entrevista semiestructurada.	Presenta el sistema de creencias y prácticas pedagógicas del docente universitario y su implicancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados se muestran en ocho categorías referidas a las variables didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Conclusiones: los académicos universitarios, a pesar de no poseer una formación pedagógica, sostienen creencias que se condecirían con prácticas de enseñanza de calidad, por lo menos a nivel de discurso.
15	López Vargas, Brenda Isabel y Basto Torrado,	Partiendo del enfoque cognitivo, que brinda elementos teóricos para abordar		El buen profesor de este siglo es quien tiene un conocimiento

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

	<p>Sandra Patricia. Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. En Revista Educ. educ. Vol 13, No. 2. Mayo – agosto 2010. Universidad de la Sabana Facultad de Educación. Pp. 275 - 291</p>	<p>las creencias, los constructos y las teorías docentes, se llega al enfoque alternativo, que se centra en el análisis de las prácticas para mostrar la imposibilidad de separarlas de las intencionalidades del profesor y del contexto sociocultural en que está inmerso. Para Giordan y De Vecchi (1995), las concepciones son un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos. Este saber se elabora, en la gran mayoría de los casos, durante un periodo bastante amplio de la vida a partir de su arqueología, es decir, de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y más tarde de la actividad profesional y social del adulto (club, familia, asociación, entre otros). En este sentido, el profesor tiene una trayectoria cultural producto de sus múltiples interacciones, no solo con otros seres</p>		<p>experto y la competencia para establecer vínculos de confianza con sus estudiantes; soporta su ejercicio docente en la ética del cuidado. Un buen profesor mostrarla una alta capacidad para Integrar la reflexión en la acción en una tranquila ejecución de su tarea (2006, p. 84). Investigaciones como la de Ibarra (1999) han encontrado que, en la perspectiva de directivos, estudiantes y profesores universitarios, el buen profesor es aquel que: controla a su grupo de estudiantes por la vía de la atención, manteniendo un equilibrio entre tolerancia y actitud enérgica frente a la posibilidad del desorden, sin ser permisivo pero sin ejercer un autoritarismo Irracional; tiene una trayectoria reconocida a través del tiempo, una historia laboral sin conflictos o acciones beligerantes; domina, además de los contenidos</p>
--	---	--	--	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

		<p>humanos sino con dispositivos socioculturales mediante los cuales se van construyendo sus percepciones, sus visiones de la vida y del mundo, las creencias que se van arraigando con el tiempo, constituyendo su identidad personal y profesional.</p> <p>Según Pozo, et al. (2006, p. 34) "[...] todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa". el acto de aprender es un proceso que se realiza tanto de forma intraindividual como interindividual, sobre la base de códigos, sistemas simbólicos y significantes compartidos. Los productos de aprendizaje se configuran, por lo tanto, como una construcción común sobre la base de procedimientos cognitivos y de tramas de</p>		<p>temáticos de la asignatura que enseña, su área disciplinar y su ejercicio profesional; logra mantener la atención de sus estudiantes en sus clases; tiende puentes entre su asignatura y otras, entre teoría y práctica, establece nexos entre un conocimiento y otro; y que es heredero de la tradición pedagógica de la lección magistral, es decir, que mantiene el habitus de dar bien la clase, sin ruborizarse por la posibilidad de ser acusado de tradicional.</p> <p>Por su parte. Bain (2007), después de realizar una investigación de varios años también con profesores universitarios, concluyó que los buenos profesores conocen muy bien su materia, están actualizados, razonan sus asignaturas, se interesan tanto por su disciplina como por otras muy diversas; son capaces de ejercer la metacognición, que, como hemos</p>
--	--	--	--	---

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

		<p>significados compartidos y negociados Hay, dentro de la perspectiva poscognitiva, dos enfoques fundamentales para el estudio de las concepciones y las prácticas pedagógicas: la metacognición y las teorías implícitas. La metacognición centra su objeto de estudio en el conocimiento consciente, de naturaleza explícita, y analiza el desarrollo armónico, constante, selectivo y sistemático de los procesos cognitivos en contextos culturales específicos. Este enfoque se centra en las preguntas qué enseña y cómo enseña el profesor. Entretanto, las teorías implícitas centran su estudio en la coherencia y consistencia de las distintas concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En este sentido, indaga el porqué de esas creencias, constructos o teorías (Pozo, et al., 2006) las teorías implícitas. Este es un enfoque relativamente</p>		<p>señalado en el apartado anterior, constituye un ejercicio de razonamiento, de reflexión, de análisis sobre su quehacer cotidiano para valorar su calidad; consideran su docencia como un esfuerzo intelectual formal y exigente de la misma importancia que otras tareas como la investigación; siempre muestran confianza en sus estudiantes y esperan más de ellos; crean entornos de aprendizaje diversos y basados en problemas o tareas desafiantes; y evalúan sistemáticamente a sus estudiantes sin juzgarlos de manera arbitraria. Esto es fundamental si tenemos en cuenta que aun en aquellas reconocidas como "buenas prácticas pedagógicas", los "buenos profesores" que las realizan se ubican dentro de los enfoques pedagógicos más tradicionales, es decir, son menos innovadores (Cid-Sabucedo, Pérez-</p>
--	--	--	--	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

		<p>reciente, centrado en la naturaleza y el desarrollo de las representaciones y las actividades mentales inconscientes.</p> <p>En términos de Elbaz (citado en Perafán & Adúriz-Bravo, 2002) "el conocimiento práctico del profesor es una combinación de la práctica, principios prácticos e imágenes.</p> <p>Estos tres componentes tienen en común que son contruidos durante la historia personal, la historia de formación y la historia profesional del profesor" (p. 24).</p> <p>Educación es mucho más que aplicar una teoría o metodología; educar consiste en deslumbrar como misterios y fascinar con asombros. Si aquello se consigue, el resto fluye con naturalidad, recuperándose o potenciando la propensión a aprender y enseñar.</p> <p>En la sociedad en que vivimos, este buen profesor es aquel capaz de hacer ruptura con los modelos de enseñanza que pretenden homogenizar sus concepciones y</p>		<p>Abellás & Zabalza, 2009)</p> <p>El buen profesor de hoy requiere, entonces, una formación que le permita aplicar en su ejercicio docente lo que desde la Sociología de la Educación se ha llamado pedagogías productivas, aquellas que enfatizan en la naturaleza construida del conocimiento, en las múltiples perspectivas sobre la realidad y en una aproximación constructivista y colaborativa del aprendizaje, dejando a un lado las pedagogías de la indiferencia, que se han caracterizado por la falta de integralidad y la ausencia del reconocimiento de la diferencia (Lingard, 2010).</p> <p>Entonces el buen profesor es el que puede ejercer una buena práctica en la que confluyan "las buenas intenciones, las buenas razones y, sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión" (Litwin, 2008, p. 219). Y</p>
--	--	--	--	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

		<p>prácticas pedagógicas para revalorarse y ser revalorado por su historia personal, su trayectoria profesional, su autonomía y su rol como ser creador, reflexivo, crítico. Investigador y propositivo, que se construye y evoluciona en la interacción con el contexto y sus Interlocutores.</p> <p>Para darle forma al modelo del buen profesor en el contexto social de esta primera década del siglo XXI, los aportes de Pierre Bourdieu siguen siendo de gran Importancia.</p> <p>Bourdieu estableció el concepto de habitus, "un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones..."</p> <p>El buen profesor es una construcción social y pedagógica, una representación que puede englobar</p>		<p>puede hacerlo porque es sensible, flexible, imaginativo, recursivo y es competente para apartarse de las fórmulas probadas; en otras palabras, es un profesor creativo (Menchén, 2009).</p>
--	--	--	--	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

		<p>principios y referentes muy variados, dependiendo del significado del que se dote, es decir, de las visiones y las concepciones inherentes al habitus del campo institucional en el que tenga lugar.</p>		
16	<p>López De Maturana, Luna Silvia. Historia de vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas. En: Profesorado. Revista de curriculum y Formación de profesorado, Vol. 14, No. 3, 2010. Pp 149 – 164. Universidad de Granada, España</p>	<p>La expresión buenos profesores no es ingenua ni falaz, por el contrario, tiene claras implicaciones éticas y profesionales donde se aprecia el trabajo profesional bien hecho y el reconocimiento social y político de sus pares y alumnos.</p>	<p>Las Historias de Vida son una herramienta eficaz para entender el sentido y las consecuencias de las trayectorias vitales de las personas y los buenos profesores son indispensables para el cambio educativo escolar, sobre todo porque pueden y deben ser referentes para otros, no solo nominativamente sino develando la potencia epistemológica explicativa de su práctica cotidiana. Una forma de hacerlo es investigar a los buenos profesores puesto que sus prácticas y las teorías que manejan pueden revitalizar los planes y programas de la Formación Inicial de Profesores y la formación permanente; re-significar la profesionalidad</p>	<p>Es relevante saber que los buenos profesores iniciaron el ejercicio de la autonomía desde pequeños gracias a las posibilidades generadas en su ambiente próximo. Luego, en sus primeras prácticas docentes, la manifestaron iniciando su propia búsqueda para llenar los vacíos epistemológicos dejados en su propia formación escolar y profesional. Un camino para entender lo que hace de un profesor un buen profesor son sus trayectorias vitales construidas a partir de los giros y transiciones ocurridos en su vida. A pesar que no es una relación causa-efecto, el curso vital nos permite entender el presente. Tal es el caso de las</p>

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			<p>docente y entregar información relevante y pertinente a los profesores de aula para la reflexión personal y la toma de conciencia sobre el rol profesional. La Historia de Vida es una herramienta metodológica que permite recoger el testimonio de la experiencia vital de los profesores para mostrar, por un lado, los acontecimientos que han marcado un hito en su vida personal y profesional, y, por otro, las valoraciones que hacen de su propia existencia, ya que el conocimiento de la trayectoria social comienza necesariamente con las valoraciones acerca de la importancia de su evolución (Anguera, 1995; Elder, 1993: 201). La Historia de Vida busca una explicación sobre cómo los buenos profesores han construido y construyen la práctica educativa escolar, interpretando las expresiones sociales vividas y narradas por ellos mismos.</p>	<p>oportunidades que algunos de los buenos profesores tuvieron en su infancia y adolescencia, que marcaron una forma de ver la vida y la responsabilidad para vivirla. Una de las categorías de análisis emanadas de las Historias de Vida de los buenos profesores es la autoconfianza, aspecto no menor si consideramos las veces que se inhiben las posibilidades de una buena enseñanza porque los profesores no se atreven a tomar decisiones, innovar o flexibilizar el currículo aun cuando las circunstancias se lo permitan. El temor a equivocarse, a las preguntas de los alumnos y a no saber responder de manera adecuada les aferra a las prescripciones del libro de texto, a lo que otros dicen y a las planificaciones utilizadas por años. Su conocimiento es débil y generalmente parcelado por el temor de soltar el mapa y perderse en</p>
--	--	--	--	---

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			<p>Más que cualquier otro enfoque de la ciencia social, la Historia de Vida basada en la entrevista en profundidad, permite conocer íntimamente a las personas, ver el mundo a través de sus ojos, y participar vivamente en sus experiencias. Para analizar y explicar las trayectorias vitales de los buenos profesores, conocimos su autobiografía, el tipo de familia, los grupos y el ambiente sociocultural al que pertenecieron en la infancia, adolescencia y juventud, las instituciones donde se formaron, sus gustos, inclinaciones, dudas, certezas, sus experiencias escolares, su relación con otros, sus transiciones y puntos de giro. Los conocimos en el diálogo, a través de su gestualidad y de la relación interpersonal y profesional que nos permitió valorarlos en su real dimensión. La selección de los sujetos de estudio la</p>	<p>el territorio, razón por la cual las innovaciones son escasas o nulas y, en caso de haberlas, son artificiales y cosméticas; por lo tanto, pierden fuerza, divergencia, riqueza y flexibilidad. La competencia profesional va muy ligada al agrado de trabajar en lo que a uno le gusta y no a la obligación impuesta de dar clases. El trabajo colaborativo que realizan los buenos profesores es producto de un proceso desarrollado por años, en grupos cristianos de base, movimientos sindicales, centros de alumnos o grupos de deportes, caracterizados por debatir críticamente temas contingentes. Desde la adolescencia estos profesores desarrollaron el espíritu crítico gracias a los debates propiciados por profesores o curas progresistas. No necesariamente en ese tiempo estos profesores eran líderes u ocupaban algún cargo en los</p>
--	--	--	---	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			<p>realizamos de acuerdo a una “tipología” de personas relevantes en el ámbito profesional que nos llevaron a enriquecer la comprensión sobre el concepto de buen profesor. La selección de la muestra fue deliberada porque pretendíamos la comprensión del caso, por lo que importa que los sujetos seleccionados puedan incrementarla (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001). Por una parte, en la tesis doctoral (2004), se identificó intencionalmente por medio de “reacción en cadena” a cuatro profesores bien evaluados de un Centro educativo de Valencia y, por otra parte, en la investigación FONDECYT del gobierno chileno (2006), se identificó intencionalmente a cuarenta y dos profesores destacados, de las ciudades de Iquique, La Serena, Santiago y Temuco, con la Asignación a la</p>	<p>grupos, pero participaban activamente de los debates. Los buenos profesores recibieron una impronta relevante en sus experiencias familiares, comunitarias y escolares, que de alguna manera incide en su actual profesión docente y en los valores que sustentan. Dentro de los hechos emocionalmente significativos que han influido en el actual trabajo de los buenos profesores hay coincidencia en destacar a alguien que, a modo de mentor, impactó en sus vidas y en su docencia. Quienes hablan de sus profesores influyentes, casualmente o no, hoy trabajan en la misma especialidad que sus mentores. Muchos de los buenos profesores se acercaron afectivamente a la enseñanza por las relaciones afectivas e intelectuales que establecieron con sus profesores influyentes en su época de estudiantes. Los buenos</p>
--	--	--	---	---

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			<p>Excelencia Pedagógica (AEP) que el Ministerio de Educación otorga a quienes postulan. trabajamos con relatos paralelos –no excluyentes entre si- que permitieron superar el carácter particularista de las Historias de Vida individuales, lo que permitió un tratamiento más integral del tema. Como el método de las Historias de Vida no tiene una única forma de ser aplicado, utilizamos las entrevistas abiertas en profundidad, a través de las cuales intentamos entender las experiencias relevantes en la vida de los buenos profesores y la forma en que se refieren a ella. Pedimos a los entrevistados que respondieran a preguntas abiertas, a pesar que fueron estructuradas de manera tal que a cada uno de los profesores se les hizo las mismas, para que las respuestas pudiesen ser comparables. Para la obtención y análisis de los datos que dieron lugar a las categorías de</p>	<p>profesores vivieron en ambientes cálidos de acogimiento y buenas relaciones en los primeros años, proporcionados por la familia y por otros actores sociales, gracias a los cuáles crearon los soportes personales manifestados por los vínculos afectivos, sentimientos de atención, cariño, respeto y protección. Su adolescencia fue vivida con amistades donde afianzaron sentimientos de confianza y seguridad y desarrollaron la capacidad para enfrentar situaciones difíciles. Crearon y sostuvieron un marco de valores que los hace ser honestos en su vida personal y afianzar su identidad personal aun reconociendo sus limitaciones, lo que les favorece construir coraje para no amilanarse ante las dificultades incluso ante el dolor o la decepción. Su adolescencia fue</p>
--	--	--	--	---

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			<p>Autoconfianza, Motivación de logro, Trabajo colaborativo y Autonomía, se empleó el Análisis de Contenido que permitió describir y codificar la información en base a la presencia de los Temas Eje, e inferir e interpretar las categorías de análisis más allá de sus primeras significaciones. Es decir, intentamos develar lo que “realmente” está en los relatos y no lo que creemos ver; que esa visión completamente personal (de cada profesor) pudiese ser compartida por otros; y encontrar relaciones de proximidad y causalidad entre las partes de un relato y entre las diferentes entrevistas de una o de más personas (Bardín, 1996: 21; Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández Cruz, O.C.).</p>	<p>vivida con amistades donde afianzaron sentimientos de confianza y seguridad y desarrollaron la capacidad para enfrentar situaciones difíciles. Crearon y sostuvieron un marco de valores que los hace ser honestos en su vida personal y afianzar su identidad personal aun reconociendo sus limitaciones, lo que les favorece construir coraje para no amilanarse ante las dificultades incluso ante el dolor o la decepción. Cumplieron con sus estudios a pesar de las dificultades y muchos debieron contribuir a pagar sus estudios superiores. No tuvieron una vida fácil pero salieron adelante gracias al apoyo incondicional que tuvieron y sintieron de su familia. Enseñan con una visión humanista de la vida, se preocupan y ocupan por conocer individualmente a sus alumnos y por generar grupos de discusión y debate</p>
--	--	--	--	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

				<p>con los mismos. Usan y generan distintas estrategias que, al final, la práctica se las reafirma. Enfatizan las habilidades de pensamiento y utilizan la lectura como medio para preguntar, comparar, relacionar, enlazar y analizar, razón por la cual desarrollan habilidades comunicativas en sus alumnos. Les interesa ser trascendentes, aunque no siempre lo logran. Son, generalmente, personas analíticas, prácticas, autónomas y apasionadas por su labor pedagógica. Procuran hacer clases dinámicas, relacionadas con la cotidianidad donde participan activamente con los alumnos y crean para ellos mejores oportunidades de aprendizaje (Bellei et al., 2008: 15).</p> <p>La creencia que enseñar es una actividad que cualquiera puede hacer explica parcialmente la dificultad para cambiar las prácticas pedagógicas. La</p>
--	--	--	--	---

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

				<p>mayoría confunde la simplicidad y complejidad del proceso educativo con la superficialidad y complicaciones del tratamiento de los temas, creyendo que enseñar es hablar sobre algo, sin mayores métodos, ni intenciones o estrategias especiales.</p>
17	<p>Plenc, Daniel. Reseña de "Lo que hacen los mejores profesores universitarios" de Ken Bain. En: Enfoques, vol. XXIII, núm. 1, 2011, pp. 105-108. Universidad Adventista del Plata Libertador San Martín, Argentina</p>	<p>Por excelencia docente, el autor del estudio entiende el éxito en ayudar a los estudiantes a aprender (p. 15), de tal manera que los alumnos quedaban satisfechos, interesados en la asignatura y con deseos de seguir aprendiendo.</p>	<p>Ken Bain, director del Center for Teaching Excellence de la New York University, ofrece en su libro los resultados de un estudio de quince años sobre 63 profesores extraordinarios, de 40 disciplinas diferentes, que enseñan en una cierta cantidad de universidades. La información sobre los docentes estudiados se obtuvo (a) de entrevistas, (b) de la presentación de sus ideas sobre la enseñanza, (c) de materiales escritos en relación con las asignaturas, (d) de observaciones de su docencia, (e) de las producciones de los estudiantes, y (f) de comentarios hechos por colegas. La</p>	<p>El estudio mostró que los mejores profesores esperaban más de sus estudiantes, manifestaban un interés individual en ellos y una confianza realista en su capacidad. Rechazaban el empleo del poder y dejaban en sus manos el control sobre su propia educación (p. 88). Más que un cúmulo de informaciones, estos docentes buscaban cambios intelectuales y emocionales, apuntando al ser y al hacer de los estudiantes. Los profesores estudiados desafiaban el pensamiento, planteaban preguntas, cuestionaban conceptos y ayudaban a los</p>

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			<p>investigación estuvo direccionada a cuatro áreas: (a) los objetivos de aprendizaje, (b) la promoción de esos objetivos, (c) la evidencia de éxito en el logro de esos objetivos y (d) la contribución de métodos al aprendizaje.</p> <p>Una vez identificaron los profesores de éxito, se los estudió a la luz de seis cuestiones generales: (1) ¿Qué es lo que saben sobre cómo aprendemos? (2) ¿Cómo preparan las clases? (3) ¿Qué esperan de sus estudiantes? (4) ¿Cómo dirigen la clase? (5) ¿Cómo tratan a sus estudiantes? (6) ¿Cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos? El libro dedica un capítulo a cada uno de estos interrogantes.</p>	<p>estudiantes a reconstruir su manera de pensar. Para ellos, la comprensión, el razonamiento, las percepciones, eran más importantes que la memoria, el orden, la puntualidad o la pulcritud. La meta principal no era aprobar, sino pensar en objetivos de desarrollo.</p> <p>En cuanto al trato de los profesores estudiados hacia los estudiantes, éste se caracterizó básicamente por la confianza y la amabilidad. Eran profesores de personalidades diferentes, pero que creían que sus estudiantes querían y podían aprender. Tanto la evaluación como la calificación estaban centradas en el aprendizaje, no en el rendimiento y el proceso respondía a los objetivos propuestos</p>
18	Basto Torrado, Sandra Patricia. De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores	Este estudio sobre las concepciones y prácticas pedagógicas del profesor universitario se fundamentó en un modelo teórico que partió de la naturaleza de las concepciones	Pregunta problematizadora de este estudio: ¿Cuáles son las características de las concepciones y las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios, el	Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo central fue caracterizar las concepciones y las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

	<p>universitarios. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, Vol 3 (6) 393 – 412 2011.</p>	<p>pedagógicas (Giordan & De Vecchi, 1995; Pozo, Scheuer, Pérez-Echeverría, Mateos, Martín & De la Cruz, 2006; Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993). Posteriormente, estas concepciones y acciones de los profesores se abordaron desde los enfoques cognitivo y alternativo. En este sentido, el enfoque cognitivo examina el puente entre teorías explícitas e implícitas, es decir, entre acciones reflexivas producidas desde “la metacognición” (Santoianni & Striano, 2006) y las prácticas intuitivas que provienen del sentido común, ya que en la comprensión de cómo estas se producen y se articulan se encuentra un horizonte para dinamizar y por ende, transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pozo, Scheuer, Pérez-Echeverría, Mateos, Martín & De la Cruz, 2006).</p>	<p>caso de la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga? El objetivo general se orientó a caracterizar las concepciones y las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores de esa institución universitaria. De aquí se desglosaron los objetivos específicos: Describir las concepciones y prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios sobre la enseñanza-aprendizaje; establecer una tipología de la acción docente que determine los modelos pedagógicos imperantes, los métodos, las mediaciones didácticas, las teorías explícitas e implícitas, entre otros; configurar el perfil del buen profesor en la sociedad de la información y el conocimiento, con base en la literatura y las percepciones de los profesores y de sus estudiantes. La investigación se desarrolló siguiendo un enfoque</p>	<p>de la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga. El estudio se realizó a partir de un enfoque interpretativo, mediante el estudio de caso que implementó técnicas cuantitativas y cualitativas. Los resultados evidencian un contrasentido entre las concepciones, las acciones y los sentires pedagógicos del profesorado y ponen de manifiesto que, aunque hay una diversidad de modelos pedagógicos que se definen en la cotidianidad de las aulas universitarias, sigue predominando la práctica tradicional-conductista. El profesor como orientador de los procesos pedagógicos se consolida como una figura que continúa siendo imprescindible, pero ante los desafíos propuestos por la sociedad de la información y el conocimiento, esta figura docente debe conformarse a partir de un profundo</p>
--	--	---	---	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			<p>interpretativo, mediante estudio de caso y seleccionó la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga. Aunque este método se aborda desde una lógica interpretativa, no implica que los estudios de caso no puedan hacer uso de técnicas cuantitativas. En concordancia con este horizonte epistemológico, se diseñaron las técnicas utilizadas en el trabajo de campo. Para este estudio fueron seleccionadas la encuesta (Macías, 2006), la observación directa (Marradi, Archenti & Piovani, 2010), la entrevista semiestructurada (Vela, 2008) y los diálogos informales. Las categorías de análisis: Concepciones (saber), prácticas (hacer), actuaciones (ser) y reflexión (pensar). La categoría concepciones (saber) implica la naturaleza de las creencias del profesor o la profesora y su pensamiento sobre el conocimiento; sobre su disciplina,</p>	<p>conocimiento disciplinar, práctico, tecnológico e investigativo; ámbitos desarrollados y dinamizados por el conocimiento pedagógico, didáctico y ético. Se caracterizó al “buen profesor del siglo XXI” a la luz de los análisis de Luis Rodolfo Ibarra-Rivas (1999). Este autor, a partir de los enfoques de Pierre Bourdieu (1988), John Dewey (1961), Marcel Postic (1986), configura al “buen profesor” como aquel que posee una capacidad generadora, crítica, creativa, activa e inventiva, al anteponerse al “conformismo ambiente” que lo rodea. La investigación sobre las concepciones y acciones docentes ha mostrado reiteradamente que los profesores experimentados no pueden explicar por qué hacen algo de determinada manera y no de otra pues la mayoría de estudios siempre han sido explicados por medio del</p>
--	--	--	---	---

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			<p>su práctica y su experiencia profesional; sobre la educación y la pedagogía; el conocimiento del contexto y la institución; y el tipo de apropiación que hace de ellos. Entre las concepciones o el saber del profesor se encuentran las siguientes subcategorías: el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico, el conocimiento investigativo, el conocimiento práctico, el conocimiento tecnológico y el conocimiento ético. La categoría prácticas (hacer) comprende las acciones docentes en el aula y las mediaciones implementadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De allí surgieron como subcategorías: la planificación del trabajo pedagógico, la metodología que emplea (procedimientos, estrategias, técnicas didácticas), las mediaciones (institución, contexto, grupo, medios y materiales)</p>	<p>entendimiento consciente. No obstante, algunos autores como Ferry Atkinson y Guy Claxton (2000) se han acercado al pensamiento intuitivo del profesor, al encontrar que hay una relación dinámica entre razón e intuición en el contexto de la práctica profesional y que esta última puede ser un ámbito para comprender las creencias y constructos de los profesores. En Colombia, los trabajos de Gerardo Andrés Perafán y Agustín Adúriz-Bravo (1997, 2004) han presentado importantes resultados sobre el pensamiento de los docentes. Estos estudios señalan la necesidad de reconocer la diversidad de referentes epistemológicos que constituyen el pensamiento del profesor y sugieren potenciar cada uno de estos referentes hacia la constitución de un pensamiento de mayor determinación. los profesores</p>
--	--	--	---	---

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			<p>y la evaluación.</p> <p>La categoría reflexión-acción (pensar) hace referencia tanto a las teorías implícitas como explícitas que realiza el profesor o profesora a lo largo de todo el proceso pedagógico. Estas se evidencian en los análisis, crítica, proposición y transformación de sus decisiones y acciones antes, durante y después del acto pedagógico. Dentro de esta categoría se incluyen la reflexión sobre lo disciplinar, la reflexión sobre lo pedagógico, la reflexión sobre la práctica, la reflexión sobre la actuación y el conocimiento investigativo.</p> <p>La categoría actuaciones (ser) hace referencia a la identidad del profesor/la profesora, la relación con él o con ella misma, con los otros, con su quehacer pedagógico, con la institución y con el contexto social y cultural en el que tiene lugar la experiencia docente. A esta categoría corresponde una serie de elementos o</p>	<p>admiten que la investigación debe subyacer a sus procesos pedagógicos. Sin embargo, no están dispuestos a asumirla. En consecuencia, las prácticas docentes mostraron que no están siendo mediadas desde fundamentos pedagógicos que permitan proponer nuevas formas de enseñar y aprender. Ante esta ausencia epistémica, este conocimiento surge del hacer, de la experiencia del maestro y no de la teoría. Así, la pedagogía entra a hacer parte de un conocimiento aleatorio, imprevisto, espontáneo que se desarrolla más desde la intuición que desde la razón. Se percibe de nuevo una paradoja, ya que afirman realizar evaluaciones formativas, pero sus valoraciones muestran solo motivaciones cuantitativas, con métodos tradicionales. Este estilo de práctica pedagógica surge en el pensamiento de</p>
--	--	--	--	---

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			<p>subcategorías como la historia personal, la trayectoria profesional, las relaciones interpersonales, la relación con la institución, el ethos educativo. Una vez definidas las categorías, se dio lugar a una segunda fase: el diseño de la encuesta. Se utilizó como instrumento un cuestionario en línea con 36 preguntas cerradas. El manejo de esta técnica cuantitativa responde a la necesidad de lograr una mayor generalización acerca de lo que piensan, dicen y hacen los docentes del estudio de caso: la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga. En efecto, mediante la aplicación de la fórmula para poblaciones finitas, se determinó una muestra representativa de 218 profesores, que comprendió las diferentes modalidades de vinculación de la institución (tiempo completo, medio tiempo y cátedra). Así se conformó el primer grupo de</p>	<p>Jean- Jacques Rousseau (1712-1778) (Flórez, 1994), para el cual el estudiante constituye el eje de la formación, orientado por los principios de espontaneidad y autonomía. Bajo este modelo se configuraron dos docentes de la institución, que se caracterizaron por la flexibilidad, tanto en su relación con los estudiantes como en sus métodos. No obstante, construyen el conocimiento que transmiten con base en su sentido común, con lo cual desplazan las teorías científicas. En este sentido, presentan temáticas contextualizadas que se relacionan con su trayectoria profesional e integran las dudas, aportes, intereses y necesidades de los estudiantes, para generar lo que Donald Schön (1998) ha llamado “un conocimiento en la acción”. Por consiguiente, se perfila como un docente que construye su discurso en la</p>
--	--	--	---	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			<p>profesores. Aunque se realizaron estrategias de sensibilización, solo el 55% de esta muestra diligenció el cuestionario. Entre las razones que adujeron están la apatía e indiferencia hacia este tipo de instrumento, lo que demostró el límite de la técnica en este estudio. Sin embargo, a partir de los 127 cuestionarios diligenciados, fue posible determinar algunos contrasentidos entre las concepciones, acciones y sentires pedagógicos de este colectivo de profesores. Posteriormente, se ejecutó la tercera fase. En esta etapa por muestreo intencionado del grupo de docentes que respondió el cuestionario, se seleccionó un grupo de 14 estudios de caso que se constituyeron en los “casos múltiples” del caso macro. De este modo, la observación directa registrada en fichas que contenían las categorías, permitió profundizar las tipologías docentes,</p>	<p>marcha, teniendo en cuenta las experiencias, connotaciones y subjetividades propias y de su grupo estudiantil. La clase expositiva se constituye en el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje con algunas intervenciones de los estudiantes, promovidas por los profesores con el fin de que den cuenta del contenido estudiado de forma corta, precisa y exacta, sin debate, ni confrontación; esto elimina el proceso comunicativo que hoy debe subyacer a todo proceso educativo. En este sentido, el conocimiento pedagógico se reduce a transmitir teorías. Así mismo, en sus prácticas no se evidenció el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), sin duda, por el corte tradicional de estos profesores que aún las perciben como una amenaza, no como una posibilidad en la construcción del conocimiento. No obstante,</p>
--	--	--	--	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			<p>los métodos, las mediaciones, los tipos de conocimiento, las reflexiones implícitas y explícitas, entre otros. Más tarde, se complementó con la entrevista semiestructurada, a partir de preguntas abiertas que ahondaban tanto en las categorías de análisis, como en otras situaciones de los sujetos y del contexto, al tiempo que se retroalimentó de las reflexiones, dudas y cuestionamientos de los profesores. Los diálogos informales con los profesores y sus estudiantes como técnica suplementaria también permitieron establecer de modo específico las características del buen profesor del siglo XXI. El análisis se realizó durante todo el proceso de la investigación, desde que se inició la revisión de la literatura hasta la interpretación final de resultados. De ahí que los registros de observación y la entrevista semiestructurada se</p>	<p>algunos profesores no conformes con la tradición pedagógica que les impuso el modelo tradicional-conductista buscan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje al promover algunos procedimientos constructivistas, que nacen en la propuesta de la Escuela Nueva (Gadotti, 2005), así como de las teorías del aprendizaje (Gimeno-Sacristán & Pérez-Gómez, 1990). Pero su debilidad en el conocimiento pedagógico los hace alternar entre métodos tradicionales y actitudes constructivistas. No obstante, como se analiza los profesores de la institución, orientan el deber-ser en aspectos emocionales y éticos. Así, sus creencias, aunque valiosas, se presentan fragmentadas, carentes de una visión holística sobre lo que implica el buen profesor del siglo XXI. Sin embargo, a</p>
--	--	--	--	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			<p>contrastaron con los datos obtenidos mediante la encuesta y los diálogos informales; de esta forma, se realizó un proceso de triangulación metodológica, que aportó en la validez y confiabilidad de este estudio.</p>	<p>diferencia de sus profesores, las percepciones de los estudiantes trascienden su sentir para proyectar un hombre ético, pero a la vez pedagógico siendo el ámbito que más reclaman para promover al buen profesor del siglo XXI. Sin duda, las apreciaciones de los estudiantes se orientan hacia el profesor mediador que se presenta en la literatura (Calvo, 2004; Prieto, 1995; Tébar, 2003, 2005) como aquel que no solo potencia las capacidades del estudiante, sino que lo ayuda a comprender los diversos horizontes de que dispone, posturas que coinciden con las creencias de los docentes, que consideran que sus retos y desafíos son “romper esquemas” y, ante todo, ser “un tutor, un guía, un orientador”. En efecto, la mayoría presenta un conocimiento disciplinar conformado a partir de saberes que no profundizan en su área de conocimiento a</p>
--	--	--	---	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

				<p>enseñar. Esta situación se suma a las posturas epistemológicas positivistas, las cuales no conducen a una reflexión disciplinar, ni a procesos investigativos. Esta última es una debilidad en el quehacer docente. De igual forma, el conocimiento pedagógico hace parte de sus discursos y, aunque la institución los presiona a formarse en esta área, no se hace evidente en las prácticas de la mayoría de los enseñantes.</p> <p>El conocimiento tecnológico se evidenció en el quehacer docente de un modo instrumental, pero no pedagógico, es decir, no se cuenta con didácticas especiales que promuevan procesos comunicativos que susciten la reflexión y proposición de esas tecnologías, ya que si bien algunos las incorporan, la mayoría de profesores no ha desarrollado competencias en esta área y manifiesta los</p>
--	--	--	--	---

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

				<p>desaciertos de su uso; esto se debe al desconocimiento colectivo sobre el potencial de estas tecnologías en la práctica pedagógica.</p> <p>Otra advertencia es que el predominio del modelo tradicional conductista sobre otros modelos de naturaleza constructivista, obedece en parte a la deficiente formación pedagógica de los profesores universitarios y a la falta de pertinencia de los programas de capacitación docente.</p>
19	<p>Zabalza, Miguel. Profesores y profesión docente: entre el ser y el estar. Ed. Narcea. Madrid 2012</p>			<p>Incluye varios capítulos dedicados a los profesores desde sus dimensiones como profesionales y como trabajadores. Aborda el tema de los buenos profesores, desarrollando el compromiso que les debe caracterizar respecto a sí mismos, a su desarrollo personal, a los conocimientos, a la cultura profesional, así mismo el compromiso con los estudiantes, con los colegas, con la</p>

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

				comunidad.
--	--	--	--	------------

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
Anexo B: Cuestionario de preguntas abiertas

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL
Doctorado en Trabajo Social

CUESTIONARIO DE PREGUNTAS ABIERTAS

Objetivo: Recolectar información tendiente a develar las concepciones que otorgan sentido al desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas del profesorado universitario de Trabajo Social acreditado por su trayectoria académica.

INSTRUCTIVO

A continuación usted encontrará una serie de preguntas referidas a las concepciones acerca de su quehacer docente en programas de Trabajo Social, por favor responda las preguntas sobre las que considere tener mayor información proveniente de su experiencia, su trayectoria académica u orientación académica.

CRITERIO: CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE

1. ¿Qué concepción tiene acerca del aprendizaje a partir del uso de buenas prácticas pedagógicas?
2. ¿Cuál es su concepción acerca de la formación de un estudiante en el programa de Trabajo Social?
3. ¿Cómo cree usted se puede fomentar el aprendizaje de los estudiantes a partir de las prácticas pedagógicas?

CRITERIO: CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA

1. ¿Qué escuelas o modelos pedagógicos orientan sus prácticas pedagógicas como Trabajador Social?
2. ¿Cuál es la concepción de enseñanza que acoge en su práctica pedagógica docente en el programa de Trabajo Social?
3. ¿Cuáles son las características de las mejores prácticas pedagógicas en el contexto universitario?

CRITERIO: PREPARACIÓN E INTERACCIÓN

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

1. ¿Cómo prepara o planea sus clases?
2. ¿Cómo es la interacción pedagógica con sus estudiantes en el contexto de aula?
3. ¿Qué interacciones pedagógicas han sido reconocidas como significativas por sus estudiantes?

CRITERIO: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

1. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza, aprendizaje que usa en sus prácticas pedagógicas universitarias en el programa de Trabajo Social?
2. Qué aspectos del contexto son determinantes de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que usa en su práctica pedagógica?

CRITERIO: CONCEPCIONES SOBRE EVALUACIÓN.

1. ¿Cómo entiende la evaluación del aprendizaje?
2. ¿Con qué finalidad evalúa a sus estudiantes?
3. ¿Cuáles son las mejores prácticas evaluativas que ha promovido en su programa?
4. ¿Cuáles son las prácticas evaluativas que han sido reconocidas por sus estudiantes?

CRITERIO: CONCEPCIONES SOBRE EL EJERCICIO PROFESIONAL DOCENTE DE TRABAJO SOCIAL?

1. ¿Qué tipo de formación considera se requiere para el buen ejercicio de la docencia en trabajo social?
2. ¿Cuáles cree son las características de un docente del programa de trabajo social?
3. Con qué criterios pedagógicos y profesionales debe ejercerse la docencia en un programa de Trabajo Social?

CRITERIO: APORTES A LA PROFESIÓN, AL ÁMBITO ACADÉMICO, A LA SOCIEDAD.

1. ¿Cuáles son sus contribuciones como docentes para la sociedad y para el ejercicio profesional?

CRITERIO: DIFICULTADES Y LIMITACIONES EN EL DESARROLLO DE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

1. ¿Cuáles son las mayores dificultades para el ejercicio de una buena docencia universitaria?

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
Anexo C: Formato de prueba semántica

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Facultad de Trabajo Social

Doctorado en Trabajo Social

PRUEBA SEMÁNTICA

Nombre: _____ Fecha: _____

A continuación se le suministra una serie de términos. Escriba en cada caso, lo que para usted significa o cómo concibe cada uno de ellos.

Concepciones:
Prácticas pedagógicas:
Mejores Prácticas pedagógicas:
Aprendizaje:
Enseñanza:
Evaluación:
Ejercicio profesional:

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

Estrategias de enseñanza:
Estrategias de aprendizaje:
Preparación de clases (planeación de clases):
Desarrollo de clases (interactividad en el aula):
Contexto:

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
Anexo: Lista de categorías homologadas

1. CATEGORÍA: CONCEPCIONES QUE ORIENTAN LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS				
1.1. Subcategoría: APRENDIZAJE EN GENERAL				
1.1.1. ¿Qué concepción tiene acerca del aprendizaje a partir del uso de buenas prácticas pedagógicas?				
CÓDIGOS CUESTIONARIO DE PREGUNTAS ABIERTAS	RECURRENCIA	CODIGOS PRUEBA SEMANTICA	RECURRENCIA	HOMOLOGACION DE CODIGOS (CATEGORIAS INDUCTIVAS)
Formas de entender el aprendizaje	16	Propósitos del aprendizaje	8	Formas de entender el aprendizaje FORMAP (18)
Propósitos del aprendizaje	7	Condiciones para el aprendizaje	2	Propósitos del aprendizaje PROPAP (14)
Condiciones para el aprendizaje	6	Formas de entender el aprendizaje	2	Condiciones para el aprendizaje CONDAP(8)
Factores que intervienen	3			Factores que intervienen FACTAP (3)
				Cómo fomentarlo FOCMENAP (13)

1. CATEGORÍA: CONCEPCIONES QUE ORIENTAN LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS			
1.1. Subcategoría: FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL			
1.1.2. ¿Cuál es su concepción acerca de la formación de un estudiante en el programa de Trabajo Social?			
CÓDIGOS CUESTIONARIO PREGUNTAS ABIERTAS	RECURRENCIA	ESTA PREGUNTA SOLO SE INDAGO CON EL CUESTIONARIO DE PREGUNTAS ABIERTAS	HOMOLOGACIÓN DE CÓDIGOS (CATEGORIAS INDUCTIVAS)
Propósitos formación universitaria	7		Propósitos formación universitaria PFU (7)
Formación profesional específica	12		Formación profesional específica FPE (12)
Perfil del estudiante	11		Perfil del estudiante PE (11)

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

1. CATEGORÍA: CONCEPCIONES QUE ORIENTAN LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

1.1. Subcategoría: MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

1.1.3. ¿Cómo cree usted se puede fomentar el aprendizaje de los estudiantes a partir de las prácticas pedagógicas?

CÓDIGOS CUESTIONARIO PREGUNTAS ABIERTAS	RECURRENCIA	CODIGOS PRUEBA SEMANTICA	RECURRENCIA	HOMOLOGACIÓN DE CÓDIGOS (CATEGORIAS INDUCTIVAS)
Objetivos de las prácticas pedagógicas	13	Concepto	6	Concepto CONPP (6)
Cómo fomentarlo	13	Procesos de las prácticas pedagógicas	7	Objetivos de las prácticas pedagógicas OPP (13)
Fundamentos de las prácticas pedagógicas	5	Características de las prácticas pedagógicas	2	Fundamentos de las prácticas pedagógicas FPP (5)
Características de las prácticas pedagógicas	3			Características de las prácticas pedagógicas CPP (5)
Procesos de las prácticas pedagógicas	13			Procesos de las prácticas pedagógicas PPP (20)

1. CATEGORÍA: CONCEPCIONES QUE ORIENTAN LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

1.2. Subcategoría: ENSEÑANZA EN GENERAL

1.2.1. ¿Qué escuelas o modelos pedagógicos orientan sus prácticas pedagógicas como Trabajador Social?

CÓDIGOS CUESTIONARIO PREGUNTAS ABIERTAS	RECURRENCIA	ESTA PREGUNTA SE TRABAJO UNICAMENTE MEDIANTE CUESTIONARIO DE PREGUNTAS ABIERTAS	HOMOLOGACIÓN DE CÓDIGOS (CATEGORIAS INDUCTIVAS)
Escuelas o modelos pedagógicos	25		Escuelas o modelos pedagógicos EMP(25)
Autores	2		Autores AUT(2)
Teorías socio críticas	27		Teorías socio críticas TSC (27)
Directrices institucionales	4		Directrices institucionales

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			DINST(4)
--	--	--	----------

1. CATEGORÍA: CONCEPCIONES QUE ORIENTAN LAS MEJORES PRACTICAS PEDAGÓGICAS**1.2. Subcategoría: ENSEÑANZA EN TRABAJO SOCIAL**

1.2.2. ¿Cuál es la concepción de enseñanza que acoge en su práctica pedagógica docente en el programa de Trabajo Social?

CÓDIGOS CUESTIONARIO PREGUNTAS ABIERTAS	RECURRENCIA	CODIGOS PRUEBA SEMANTICA	RECURRENCIA	HOMOLOGACION DE CODIGOS (CATEGORIAS INDUCTIVAS)
Formas de entenderla	14	Propósitos de la enseñanza	6	Formas de entenderla FORENSE (17)
Condiciones de la enseñanza	10	Formas de entenderla	3	Condiciones de la enseñanza CONENS (13)
Propósitos de la enseñanza	7	Condiciones de la enseñanza	3	Propósitos de la enseñanza PropEns (13)

1. CATEGORÍA: CONCEPCIONES QUE ORIENTAN LAS MEJORES PRACTICAS PEDAGÓGICAS**1.3. Subcategoría: EVALUACION**

1.3.1. ¿Cómo entiende la evaluación del aprendizaje?

CÓDIGOS CUESTIONARIO PREGUNTAS ABIERTAS	RECURRENCIAS	CODIGOS PRUEBA SEMANTICA	RECURRENCIA	HOMOLOGACION DE CODIGOS (CATEGORIAS INDUCTIVAS)
Los protagonistas	2	Concepto general	7	Concepto general ConEva(23)
Formas de evaluación	4	Aspectos evaluables	1	Los protagonistas ProtEv(3)
Concepto general	16	Finalidad	5	Aspectos evaluables AspeEva (5)
Finalidad	2	Características	3	Formas de evaluación FormEv (4)
Características	8	Protagonistas	1	Características CarEv (11)
Aspectos evaluables	4			Finalidad FinEv(7)

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

2. CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE EMPLEADAS PARA EL DESARROLLO DE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

2.1. Subcategoría: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

2.1.1. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que usa en sus prácticas pedagógicas universitarias en el programa de Trabajo Social?

CÓDIGOS CUESTIONARIO PREGUNTAS ABIERTAS	RECURRENCIA	CODIGOS PRUEBA SEMANTICA	RECURRENCIA	HOMOLOGACION DE CODIGOS (CATEGORIAS INDUCTIVAS)
Tipos de estrategias	32	Definición	18	Definición DEFEST (18)
Condiciones para definir las estrategias	17	Utilidad de las estrategias	11	Utilidad de las estrategias UTIEST (13)
		Tipos de estrategias	9	Condiciones para definir las estrategias CONEST (25)
Utilidad de las estrategias	4	Condiciones para definir las estrategias	8	Tipos de estrategias TIPEST (41)

2. CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE EMPLEADAS PARA EL DESARROLLO DE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

2.1. Subcategoría: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

2.1.2. Qué aspectos del contexto son determinantes de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que usa en su práctica pedagógica?

CÓDIGOS CUESTIONARIO PREGUNTAS ABIERTAS	RECURRENCIA	CODIGOS PRUEBA SEMANTICA	RECURRENCIA	HOMOLOGACION DE CODIGOS (CATEGORIAS INDUCTIVAS)
Factores intervinientes	27	Factores intervinientes	6	Concepto de contexto CONCON (7)
Concepto de contexto	2	Manejo del contexto	2	Tipos de contextos TIPCON(3)
Formas de relacionar el contexto	17	Concepto de contexto	5	Factores intervinientes FACON (33)
Tipos de contextos	3	Formas de relacionar el contexto	1	Medios y recursos del contexto MYRCON (4)
Medios y	4			Formas de

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

recursos del contexto				relacionar el contexto FORCON(18)
-----------------------	--	--	--	-----------------------------------

3. CATEGORÍA: ASPECTOS QUE EL PROFESORADO DE TRABAJO SOCIAL TIENE EN CUENTA PARA LA PREPARACIÓN Y DESARROLLO DE SUS CLASES

3.1. Subcategoría: PREPARACION DE CLASES

3.1.1. ¿Cómo prepara o planea sus clases?

CÓDIGOS CUESTIONARIO PREGUNTAS ABIERTAS	RECURRENCIA	CODIGOS PRUEBA SEMANTICA	RECURRENCIA	HOMOLOGACION DE CODIGOS (CATEGORIAS INDUCTIVAS)
Actividades para la planeación	19	Concepto	9	Concepto CONPLA (10)
Preparación centrada en las personas	5	Selección de estrategias	1	Actividades para la planeación ACPLA (22)
Selección de estrategias	10	Contenidos de la planeación	3	Preparación centrada en las personas PREPER(5)
Planeación centrada en el método	10	Planeación centrada en el método	2	Selección de estrategias SELEST(11)
Contenidos de la planeación	18	Actividades para la planeación	3	Planeación centrada en el método PLAMET (12)
Experiencias de planeación	2			Contenidos de la planeación CONPLA (24)
Concepto	1			Experiencias de planeación EXPPLA (2)

3. CATEGORÍA: ASPECTOS QUE EL PROFESORADO DE TRABAJO SOCIAL TIENE EN CUENTA PARA LA PREPARACIÓN Y DESARROLLO DE SUS CLASES

3.2. Subcategoría: DESARROLLO DE CLASES

3.2.2. ¿Cómo es la interacción pedagógica con sus estudiantes en el contexto de aula?

CÓDIGOS CUESTIONARIO PREGUNTAS	RECURRENCIA	CODIGOS PRUEBA SEMANTICA	RECURRENCIA	HOMOLOGACION DE CODIGOS (CATEGORIAS
---------------------------------------	--------------------	---------------------------------	--------------------	--

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

ABIERTAS				INDUCTIVAS)
Valores que se promueven	9	Experiencias de trabajo	1	Concepto CONDES (7)
Condiciones de desarrollo	12	Participación	8	Objetivos de la interacción OBJDES (7)
Estrategias empleadas	15	Concepto	7	Estrategias empleadas ESTDES (15)
Lugares de desarrollo	5	Objetivos de la interacción	2	Lugares de desarrollo LUGDES(6)
Experiencias de trabajo	9	Condiciones de desarrollo	2	Experiencias de trabajo EXPDES (10)
Participación	23	Lugares de desarrollo	1	Participación PARDES (31)
Objetivos de la interacción	5			Condiciones de desarrollo CONDES (14)
				Valores que se promueven VALDES (9)

3. CATEGORÍA: ASPECTOS QUE EL PROFESORADO DE TRABAJO SOCIAL TIENE EN CUENTA PARA LA PREPARACIÓN Y DESARROLLO DE SUS CLASES

3.2. Subcategoría: DESARROLLO DE CLASES

3.2.2. ¿ Qué interacciones pedagógicas han sido reconocidas como significativas por sus estudiantes?

CÓDIGOS CUESTIONARIO PREGUNTAS ABIERTAS	RECURRENCIA	CODIGOS PRUEBA SEMANTICA	RECURRENCIA	HOMOLOGACION DE CODIGOS (CATEGORIAS INDUCTIVAS)
Dominio académico	5	Esta subcategoría no manejó preguntas en la prueba semántica		Dominio académico DOMACA (5)
Relaciones interpersonales	17			Relaciones interpersonales RELINT (17)
Manejo de estrategias	11			Manejo de estrategias MANEST(11)
Experiencias particulares	11			Articulación con el contexto ARTCON

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

			(8)
Articulación con el contexto	8		Producción académica PROACA (8)
Producción académica	8		Experiencias particulares EXPART (11)

4. CATEGORÍA: APORTES QUE LAS MEJORES PRACTICAS PEDAGOGICAS HACEN A LA PROFESIÓN, AL AMBITO ACADEMICO Y A LA SOCIEDAD**4.1. Subcategoría: APORTES EN PRODUCTIVIDAD ACADEMICA**

4.1.1. ¿Cuáles son sus contribuciones como docentes para la sociedad y para el ejercicio profesional?

CÓDIGOS CUESTIONARIO PREGUNTAS ABIERTAS	RECURRENCIA	CODIGOS PRUEBA SEMANTICA	RECURRENCIA	HOMOLOGACION DE CODIGOS (CATEGORIAS INDUCTIVAS)
Publicaciones	34			Docencia universitaria DOCUNI (16)
Investigaciones	19			Publicaciones PUBACA (34)
Docencia universitaria	16			Investigaciones INVACA(19)
Funciones administrativas	13			Funciones administrativas FUNADM (13)

4. CATEGORÍA: APORTES QUE LAS MEJORES PRACTICAS PEDAGOGICAS HACEN A LA PROFESIÓN, AL AMBITO ACADEMICO Y A LA SOCIEDAD**4.1. Subcategoría: APORTES SOCIALES**

4.1.2. ¿Cuáles son sus contribuciones como docentes para la sociedad y para el ejercicio profesional?

CÓDIGOS CUESTIONARIO PREGUNTAS ABIERTAS	RECURRENCIA	CODIGOS PRUEBA SEMANTICA	RECURRENCIA	HOMOLOGACION DE CODIGOS (CATEGORIAS INDUCTIVAS)
Ejercicio profesional	32			Participación Gremial y en eventos PARGRE (16)
Participación gremial y en	16			Compromiso profesional

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL

eventos			COMPRO(2)
Compromiso profesional	2		Ejercicio profesional EJEPRO(32)

4. CATEGORÍA: APORTES QUE LAS MEJORES PRACTICAS PEDAGOGICAS HACEN A LA PROFESIÓN, AL AMBITO ACADEMICO Y A LA SOCIEDAD

4.1. Subcategoría: APORTES PEDAGOGICOS

4.1.3. ¿Cuáles son sus contribuciones como docentes para la sociedad y para el ejercicio profesional?

CÓDIGOS CUESTIONARIO PREGUNTAS ABIERTAS	RECURRENCIA	CODIGOS PRUEBA SEMANTICA	RECURRENCIA	HOMOLOGACION DE CODIGOS (CATEGORIAS INDUCTIVAS)
Reconocimientos académicos	12			Reconocimientos académicos RECAC (12)
Abordaje didáctico	20			Abordaje didáctico ABODID (20)

5. CATEGORÍA: Dificultades y limitaciones que en el desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas encontró el profesorado de Trabajo Social.

5.1. Subcategoría: Dificultades y limitaciones

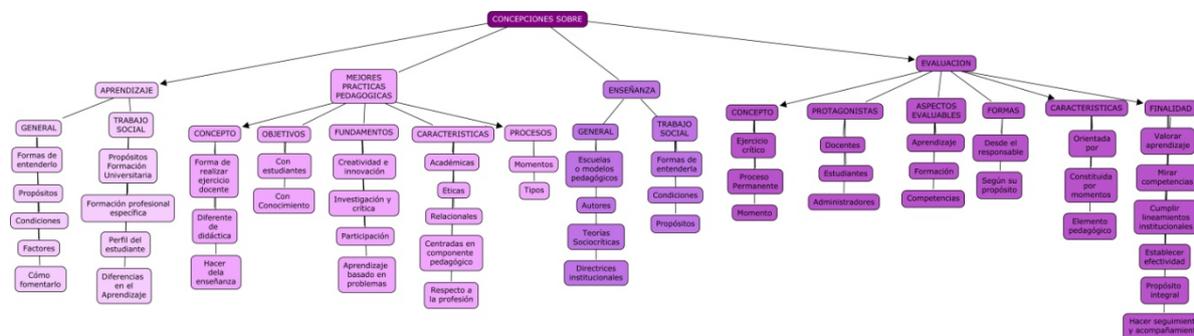
5.1.1. ¿Cuáles son las mayores dificultades para el ejercicio de una buena docencia universitaria?

5.1.2 ¿Cuáles son las principales barreras que limitan el desarrollo de una mejor docencia universitaria?

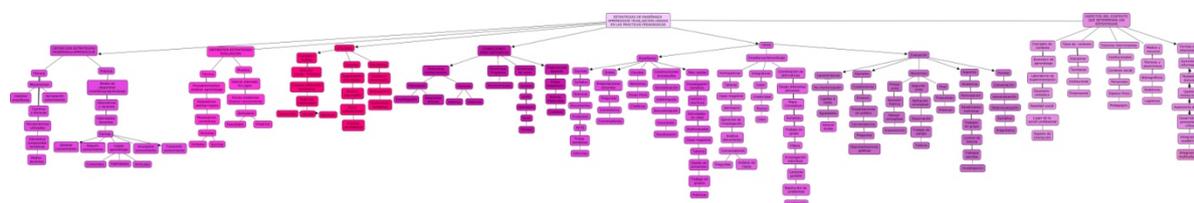
CÓDIGOS CUESTIONARIO PREGUNTAS ABIERTAS	RECURRENCIA	CODIGOS PRUEBA SEMANTICA	RECURRENCIA	HOMOLOGACION DE CODIGOS (CATEGORIAS INDUCTIVAS)
Actitudes ante la docencia	14			Actitudes ante la docencia ACTDOC (14)
Dificultades administrativas	29			Dificultades administrativas DIFADM (29)
Condiciones de los estudiantes	29			Condiciones de los estudiantes CONEST(29)
Presiones políticas	21			Presiones políticas PREPOL (21)

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL
 Anexo D: Codificación axial de cada categoría

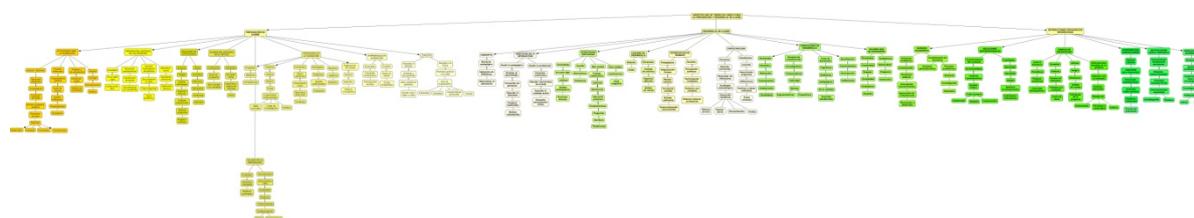
Codificación axial Categoría Concepciones



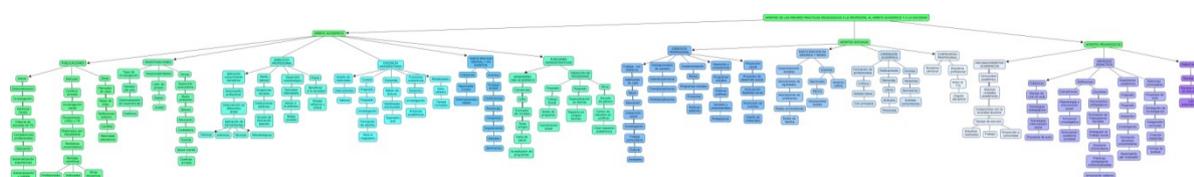
Codificación axial estrategias



Codificación axial preparación y desarrollo de clases

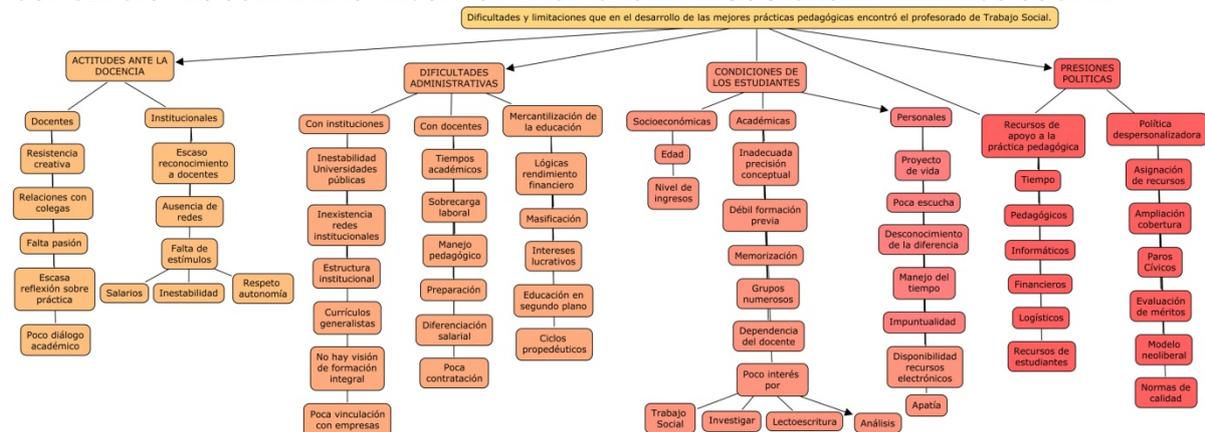


Codificación axial Aportes de las prácticas pedagógicas



Codificación axial dificultades

CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL



CONCEPCIONES SOBRE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TRABAJO SOCIAL