

Artículo de investigación aplicada

EDUCACIÓN EN TRABAJO SOCIAL EN CHILE. FORMANDO PARA LA COLABORACIÓN DESDE LA EDUCACIÓN DE CAMPO EN CONTEXTO DE PANDEMIA

Autores

CARLOS ANDRADE-GUZMÁN
FABIOLA MIRANDA PÉREZ

Cómo citar este artículo:

Andrade-Guzman, C. y Miranda-Pérez, F. (2023). Educación en Trabajo Social en Chile. Formando para la colaboración desde la educación de campo en contexto de pandemia. Cuaderno de Trabajo Social, 1(19), 14-40. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.



CARLOS ANDRADE-GUZMÁN

*Doctor en Trabajo Social. Académico de la Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social, Universidad de Chile, Núcleo de Estudios Interdisciplinarios en Trabajo Social.
Correo electrónico: carlos.andrade@uchile.cl.*

FABIOLA MIRANDA PÉREZ

*Doctora en Ciencia Política. Académica Asociada Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad Católica del Maule.
Correo electrónico: fmirandap@ucm.cl.*

*Artículo recibido el 03 de octubre 2022
aceptado el 03 de enero 2023*

Resumen

Considerando que la formación para la colaboración es crucial en Trabajo Social y que es promovida fuertemente a través de los espacios de educación de campo, esta investigación se sitúa en los procesos de docencia universitaria remota que han debido implementarse producto de la pandemia por covid-19. En este contexto, a través de un estudio cualitativo sobre la base de entrevistas semiestructuradas con estudiantes, docentes y supervisoras/es de las instituciones con las que se articula la educación de campo, se ha buscado responder a cuáles son los contenidos formativos, las estrategias didácticas, los atributos docentes y los aspectos vinculados con las instituciones que se han reconocido como centrales para formar en colaboración disciplinar a través de la docencia no presencial. Entre otros, este estudio identifica la importancia de formar en habilidades profesionales (competencias y actitudes para la colaboración), así como lo relevante que resulta el acompañamiento y el vínculo que se establece con las y los estudiantes en los procesos de educación de campo en Trabajo Social en torno a colaboración.

PALABRAS CLAVE

educación en Trabajo Social, docencia universitaria remota de emergencia por covid-19, contenidos formativos, estrategias didácticas, atributos docentes, elementos vinculados con las instituciones con las que se lleva adelante la educación de campo

Abstract

Considering that training for collaboration is crucial in Social Work and that it is strongly promoted through field education, this research is situated in the processes of remote university teaching that have had to be implemented as a result of the covid-19 pandemic. In this context, through a qualitative study based on semi-structured interviews with students, faculties, and supervisors of the institutions with which field education is articulated, it has been sought to answer what are the training contents, the didactic strategies, faculty attributes, and aspects related to the institutions that have been recognized as central to training in disciplinary collaboration through non-face-to-face teaching. Among others, this study identifies the importance of training in professional skills (competencies and attitudes for collaboration), as well as the relevance of the accompaniment and the bond established with the students in the field education processes in Work Social around collaboration.

KEYS WORDS

Social work education, university teaching in remote format by covid-19, training contents, teaching strategies, faculty attributes, elements linked to the institutions with which field education is carried

INTRODUCCIÓN

El Trabajo Social chileno, desde su nacimiento como profesión en 1925, ha abordado su actuación disciplinar en torno a fenómenos sociales complejos. Ello incorporando acciones colaborativas con otras/os (López, 2010), sea en marcos disciplinares o interdisciplinares. Así, desde que nace la primera escuela de Trabajo Social en el país (y en América Latina), la formación para la colaboración ha ocupado un papel central. Al respecto, Castañeda y Salamé (2015, p. 403) recuperan cómo la primera escuela del país seguía como objetivo “formar visitadoras sociales que hicieran posible la sistematización de la asistencia en el país y colaboraran con el médico y los servicios e instituciones de beneficencia en la atención profesional de las necesidades de la población”.

Actualmente, la necesidad de colaboración en Trabajo Social sigue siendo reconocida como altamente relevante para el abordaje de fenómenos sociales complejos (Jacob; Boshoff, Stanley, Stewart y Wiles, 2017; Katherine y Georgeson, 2013; Morgan; Pullon, y Mckinlay, 2015; Muñoz-Arce, 2014, 2016a; Muñoz-Arce y Madrigal-Calderón, 2018; Orchard, 2010; Ross, 2009; Smith, 2015; A. West; Miller y Leitch, 2016), en tanto permitiría generar mejores prestaciones para enfrentar situaciones como la pobreza o la reparación de derechos vulnerados de la infancia, por señalar solo algunos casos. Esta colaboración, siendo entendida, en términos generales, como la alianza con otras/os en pos de generar mejores intervenciones sociales (Lockhart; Mellin, Bronstein y Iachini, 2018).

En este contexto, la formación de futuras/os trabajadoras/es sociales con capacidad para colaborar en el marco de la intervención social supone un imperativo a nivel internacional (Council on Social Work Education, 2015; Naciones Unidas, 1995) y nacional, lo que se materializa en los planes curriculares de formación de las distintas casas de estudio a lo largo del país, los que exponen directa o indirectamente como elementos centrales de los perfiles de egreso la preparación para trabajar colaborativamente con otras y otros¹. Lo anterior, tanto en los espacios de educación de campo, como en otras actividades curriculares de formación.

Específicamente en el marco de la educación de campo, cabe relevar que en el contexto de emergencia sanitaria producida por el covid-19, la docencia

1. Al respecto, al revisar más de veinte mallas curriculares y perfiles de egreso de universidades e institutos profesionales que imparten tanto la carrera profesional (con y sin licenciatura), como la formación de nivel técnico en Trabajo Social o Servicio Social en Chile, es posible observar que todas exponen explícita o implícitamente la centralidad de la formación para trabajar colaborativamente con otras y otros en marcos de intervención social.

universitaria que busca formar para la colaboración, por ejemplo, en la modalidad de educación de campo a través de prácticas, se ha visto fuertemente tensionada, lo que ha implicado, entre otros, priorizar aprendizajes clave para la preparación de estudiantes de Trabajo Social y, por otro, diversificar las estrategias didácticas que apunten al logro de dichos aprendizajes, relevando la importancia de poder profundizar el conocimiento respecto de estos elementos. Es dentro de este marco que se ha situado este trabajo, justificando su desarrollo, en términos de relevancia en tanto ha buscado disminuir esta brecha en el campo de conocimiento sobre docencia universitaria. En este contexto, el foco se ha situado en los espacios de educación de campo (o prácticas) en tanto estos han sido reconocidos como el “corazón de la educación en Trabajo Social” (Robertson, 2013, p. 99).

Así, densificar el conocimiento en este ámbito de la docencia universitaria disciplinar es relevante en tanto la investigación internacional sobre formación en la disciplina ha reconocido la necesidad de fortalecer la preparación para la colaboración (Blacker; Head, Jones, Remke y Supiano, 2016; Bonifas y Gray, 2013; Bridges; Davidson, Odegard, Maki y Tomkowiak, 2011; Delavega et al., 2018; Hermann; Head, Black y Singleton, 2016; Lam; Chan y Yeung, 2013; Oza et al., 2015; Pilon et al., 2015; Selleck et al., 2017; Tonon; Robles y Meza, 2004; Wellmon; Baumberger-Henry, Colby, Knauss y Fletcher, 2017; A. West et al., 2016; Wong et al., 2017). No obstante, se percibe escaso el conocimiento generado a nivel nacional sobre docencia en este ámbito. Ello, más aún en torno a la observación en el contexto de la formación remota como la impulsada producto del covid-19 lo que, una vez más, ha justificado densificar este campo del conocimiento.

Cabe destacar que, pese a lo anterior, existe diversa investigación a nivel internacional en relación con la formación de futuras futuras interventoras interventores en materia de colaboración. Concretamente, existen aportes que se han centrado en las características y los desafíos de los procesos de enseñanza en función de los perfiles de egreso (véase, por ejemplo, el trabajo de Mccallin, 2005). Asimismo, avances se han realizado en relación con el espacio que juega cursar determinadas asignaturas o planes de estudios específicos en la preparación para trabajar colaborativamente con otras/os (véanse, por señalar solo algunos, los trabajos de Cranford y Bates, 2015; Hill y Yazici, 2014; Ketcherside; Rhodes, Powelson, Cox y Parker, 2017 y West, C. et al., 2016). Por su parte, ha sido ampliamente relevado el papel de los docentes a la hora de formar a los futuros interventores sociales para que puedan trabajar colaborativamente (se invita a revisar, por ejemplo, los aportes de Dallaghan et al., 2016; Freeth et al., 2005; Puig-Cruells, 2020; Schack-Dugré, 2020 y de Wharton y Burg, 2017), así como también en relación con las modalidades en las cuales se llevan adelante estos procesos de formación

para la colaboración, sean estas presenciales, online o integrando ambas vertientes con experiencias de campo (por ejemplo, véase la contribución de Doll; Breitbart y Eliot, 2020). Igualmente, existe un importante cuerpo de conocimiento generado a nivel internacional vinculado con el rol de los instrumentos de medición para evaluar los resultados de estrategias de formación para preparar a futuras y futuros interventoras e interventores para el trabajo colaborativo (se invita a revisar la contribución de Anderson; Cant y Hood (2014) y la de Oates y Davidson (2015), por señalar algunas).

A nivel nacional, la investigación sobre educación en Trabajo Social ha generado igualmente un campo robusto de conocimiento, si bien su foco no ha tendido a estar puesto en la docencia remota de emergencia para la formación en colaboración desde las experiencias de educación de campo. Al respecto, en materia de perfiles de egreso de futuros interventores de la disciplina, han sido diversos los trabajos que han estudiado la relación entre estos perfiles con la formación por competencias (véanse, por ejemplo, los aportes de Arrellano; Ketterer y Soto (2011), Castañeda y Salamé (2011), Concha-Toro; Anabalón, Lagos y Mora (2020) y Molina (2006), entre otros). Por su parte, si bien se percibe en menor cantidad, se encuentra conocimiento generado en torno a estrategias didácticas utilizadas. Así, destaca el aporte de Cerda y Ramírez (2011) sobre el rol que pueden cumplir estrategias como la redacción de los objetivos de aprendizaje esperados de las asignaturas en la formación de futuras y futuros trabajadoras y trabajadores sociales. Asimismo, la contribución de Véliz-Bustamante y Andrade-Guzmán (2017) vinculada con el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje que faciliten que las y los futuras y futuros trabajadores sociales chilenas y chilenos reconozcan y puedan visualizar en su formación terciaria los puntos de articulación entre investigación e intervención social. Por su parte, destacan trabajos previos a la emergencia sanitaria por covid-19 en relación con la integración de recursos informáticos en los procesos de formación disciplinar. En esta línea, por ejemplo, el trabajo de Chinchilla (2012) analizaba el uso de podcasts en la formación de futuros interventores. En otra línea vinculada con la didáctica, se observa el trabajo reciente de Reyes-Pérez; Hasse-Riquelme, y Silva-Burgos (2020) en relación con el estado de la educación en Derechos Humanos en las carreras de Trabajo Social en Chile. Finalmente, se observan diversos avances en relación con el rol de la educación de campo. En este marco, se encuentran, por ejemplo, los aportes de Godoy (2012), Godoy y Morales (2016), así como también el trabajo de Andrade-Guzmán y Eissmann-Araya (2020), todos, en términos generales, reconociendo el rol privilegiado que cumplen los espacios de práctica en la dinamización de aprendizajes de los futuros interventores del Trabajo Social. Ello, no obstante, sin necesariamente situarse en la formación para la colaboración con otras y otros y menos en marcos de docencia remota de

emergencia, lo que, una vez más, ha justificado avanzar en la densificación del conocimiento en relación con elementos vinculados con los contenidos, estrategias didácticas, atributos docentes y aspectos vinculados con la institución en donde se realiza la educación de campo que se identifican como centrales para la formación en torno a colaboración y que configuran la pregunta de investigación de este trabajo.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los contenidos formativos, las estrategias didácticas, los atributos docentes y los aspectos relativos a las instituciones con las que se vinculan las casas de estudio que se reconocen como centrales para formar en colaboración en Trabajo Social en el contexto de la educación de campo en marcos de docencia universitaria remota de emergencia por covid-19?

Posición paradigmática

La posición paradigmática desde la que comprendemos en este estudio la educación en trabajo social es crítica (Guba y Lincoln, 2005). Ello desde un reconocimiento del investigador y la investigadora, ambos académicos de escuelas de Trabajo Social en Chile, de la importancia que reviste que los futuros trabajadores sociales cuenten con una sólida formación para la colaboración, en tanto esta es fundamental para el abordaje efectivo de fenómenos de alta complejidad social.

En este escenario, comprendemos que la formación disciplinar debe fortalecer la preparación para que los futuros profesionales puedan trabajar de forma efectiva con otros, por ejemplo, articulando saberes que les permitan desarrollar de mejor manera la actuación disciplinar. En este marco, a su vez, reconocemos que en el contexto de la crisis sociosanitaria por covid-19, la educación en Trabajo Social se ha visto fuertemente tensionada, incluido su componente de educación de campo, lo que ha justificado reconocer los elementos centrales identificados para la formación en colaboración en el contexto de docencia remota de emergencia, de manera de aportar a las trayectorias formativas de quienes se están preparando para contribuir a impulsar procesos de transformación social.

1. METODOLOGÍA

Este trabajo ha sido conducido a través de un diseño cualitativo centrado en la experiencia de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado. Se ha seleccionado esta experiencia, primero, debido a sus casi veinte años de trayectoria², segundo, dado el acento que pone en la formación de profesionales para la actuación interdisciplinar y, tercero, debido al foco que pone en la formación para la colaboración, principalmente (si bien no de forma privativa), a través de los cursos orientados a la educación de campo. Su alcance ha sido exploratorio-descriptivo. Exploratorio, dado que se ha percibido como reducida la investigación centrada en el caso chileno en torno a la formación disciplinar en colaboración en contextos de docencia universitaria remota por covid-19. Descriptivo, en tanto ha buscado sistematizar en profundidad los elementos que orientan su pregunta de investigación.

La información ha sido producida por medio de entrevistas semiestructuradas online. La pauta de preguntas se orientó por, entre otros, los siguientes focos de interés: 1) identificación de contenidos formativos, 2) estrategias didácticas utilizadas, 3) atributos docentes relevantes y 4) aspectos relativos a las instituciones en las que se insertan las/os estudiantes en su educación de campo.

En términos muestrales, el diseño se basó en uno intencionado por criterios (Marradi et al., 2010). Ello en torno a tres tipos de informantes: 1) estudiantes, 2) docentes de los cursos educación de campo (práctica), 3) supervisoras/es en las instituciones en las que se insertan las/os estudiantes. Concretamente, los criterios de inclusión fueron: i) para el caso de estudiantes, 1) contar con experiencias de educación de campo (práctica) en docencia remota de emergencia durante el período 2020-2021 y, 2) contar con, al menos, una experiencia presencial realizada con antelación a la pandemia o con experiencias de educación de campo con características de hibridaje (remota y eventualmente con algunas actividades presenciales); ii) para docentes, 1) haber sido profesor o profesora durante los años 2020 y 2021 de los cursos de educación de campo, 2) contar con experiencia dictando el curso previo a la pandemia por covid-19 o que hayan debido acompañar experiencias en formato remoto con alguna actividad presencial (hibridaje). Finalmente, para el caso de iii) supervisoras y supervisores, 1) haber acompañado procesos formativos durante los años 2020 y 2021, 2) contar con experiencia acompañando estos procesos, previo a la emergencia sanitaria o, como en

2. Véase: <https://www.uahurtado.cl/carreras/trabajo-social/> [última visita: 20 de septiembre de 2022].

los casos anteriores, con algunas características de hibridaje. Metodológicamente, esta decisión se ha seguido en pos de poder producir información comprensiva y desde diferentes voces vinculadas con la formación para la colaboración disciplinar. En conjunto, este diseño permitió contar con las experiencias de diez personas: 1) seis estudiantes, 2) dos docentes, y 3) dos supervisores. Con esta cantidad, se pudo alcanzar el principio de saturación de los datos. Cabe relevar que todas accedieron a participar del estudio dando su consentimiento informado.

En términos de análisis de los datos, este se llevó a cabo con base en el análisis temático (Braun y Clarke, 2006). En este marco, los resultados que se presentan en este trabajo obedecen a aspectos de saturación no considerando criterios de mayor o menor frecuencia. Así, se exponen elementos relevados mínimamente una vez por las y los informantes. Finalmente, para facilitar la lectura, los relatos que se presentan se han depurado manteniendo las estructuras y los significados del habla. Asimismo, se han incorporado conectores e ilativos en los casos necesarios.

2. RESULTADOS

2.1. Contenidos formativos para la educación en colaboración

Dos grandes contenidos surgieron de las entrevistas como elementos en los cuales sería necesario formar a futuros trabajadores sociales en materia de colaboración en marcos de docencia remota. Por un lado, en *habilidades profesionales* y, por otro, en *Aproximaciones paradigmáticas para la intervención colaborativa*. Se presentan a continuación:

- Contenido: habilidades profesionales

En torno a *habilidades profesionales* se reconocen dos ejes: competencias y actitudes. En materia de competencias para la colaboración, se identifica la importancia de formar en elementos comunicativos tanto a nivel escrito como oral. Una persona supervisora menciona en torno a competencias para la comunicación escrita:

[Es necesario formar en redacción], por ejemplo, en la redacción de minutas, de correos... te diría que me he topado con problemas para redactar un correo, [en el débil uso de] códigos formales en términos de información que se entrega cuando tú envías un correo en función de un propósito... de la formalidad básica para relacionarte con alguien... por ejemplo, que los estudiantes distingan que no todos son Tú, que algunos son *Usted*, algunos que son *Señor* o *Señora*... El tema de la precisión de un correo, por ejemplo: “te escribo para pedirte esto...”. O sea, primero va la solicitud

y después va en concreto cuáles son los antecedentes que me ayudan a dar a entender el porqué estoy pidiendo esto y dar las gracias después, cosas que son básicas y que no siempre están (S2).

Un o una estudiante agrega:

O sea, es importante saber desde lo más sencillo, desde [redactar] una invitación a cómo también nosotros estamos presentando nuestro informe... mejorar cómo estamos presentando el conocimiento que nosotros hacemos en un hospital, en un colegio. Eso también es una carencia... cómo estamos mostrando lo que hacemos (E4).

Agrega esta persona, en términos de habilidades para la comunicación oral:

Para mí en Trabajo Social todo es importante y se vincula con todo [en colaboración]... efectivamente, sucede mucho que hay palabras como el *po'*, que es algo muy chileno *Ya po'*, pero ¿cuándo generamos la diferencia con los sujetos? El cómo yo me dirijo a un joven infractor de ley va a ser muy distinto a cómo me dirijo a la madre de este joven. ¿Cómo yo me dirijo a un director de una institución? ¿Cómo me dirijo a mis pares profesionales también? (E4).

Otro eje de competencias para la colaboración obedecería al conocimiento de normas sociales para el trabajo colaborativo. En esta línea se inscriben diversos elementos. Por ejemplo, en el marco de la formación en docencia remota, se identifica de las entrevistas la importancia de encender la cámara para comunicarse a través del computador, elemento no solo importante en el contexto de docencia, si no que específicamente en la experiencia de educación de campo cuando las y los estudiantes deben vincularse colaborativamente con otras personas. Se observa en este sentido por parte de un o una docente:

Yo creo que el desafío más grande para mí como profesional, como docente fue inculcarles ciertas habilidades blandas [a las/os estudiantes]... competencias relevantes... por ejemplo, que en los procesos de práctica sí tenían que desarrollar la habilidad de prender su cámara (D1).

Igualmente, se identifican elementos vinculados con la importancia de adherir a ciertos códigos de vestimenta a la hora de llevar adelante un trabajo colaborativo. Una persona supervisora señala:

[Cuando se trabaja a través de una cámara web], es necesario formar en desde redactar correos, [hasta] presentarse de manera adecuada en una reunión... No llegar a la reunión quizás como... con el pijama puesto, por ejemplo, esas son cosas que son fundamentales (S1).

Un tercer eje de competencias relevantes para formarse en colaboración sería la gestión de las emociones. Una persona comparte:

También es necesario formar para tolerar algunas frustraciones... nos ha pasado con algunos estudiantes que, de repente, nos tocan situaciones que son más complejas, con personas del equipo y se sienten muy pasados a llevar (S1).

Un/a estudiante agrega:

[Necesitamos] más actividades de desarrollo emocional (E2).

Otro eje de competencias para el trabajo colaborativo por desarrollar sería el conocimiento y uso de programas y soportes informáticos. En este sentido, sería relevante promover la destreza en plataformas como Microsoft Teams, Zoom, Google Meet y Drive, los cuales se reconocen por algunas personas como facilitadores de la colaboración en contextos no presenciales. Un supervisor comparte:

También es importante saber utilizar los medios de comunicación de manera adecuada, ya sea desde las plataformas de conexión: Meet, Zoom, Teams. Quizás también tener un uso más avanzado de los programas... de los espacios donde se guarda información [por ejemplo, Drive] (S1).

Igualmente, se reconoce como relevante contar con destrezas para el manejo de herramientas para el trabajo con datos y para comunicarle a otras personas las ideas. Así, el uso de programas como Excel, Stata, SPSS y otros, facilitarían tender puentes comunicativos con otras personas de distinta formación. El siguiente fragmento representa este punto:

Aprender a usar Excel, para mí es más importante que Word... lo mismo, saber usar SPSS o Stata (S2).

En términos de habilidades profesionales en la línea de actitudes, se identifica la necesidad de fortalecer elementos como la autonomía y la responsabilidad, las que serían cruciales para formar en colaboración. Se menciona:

Tratamos de incorporar competencias de autonomía... Ese fue como uno de los ejes centrales en que nosotros tratamos de focalizarnos. Es raro enseñar eso, pero nosotros pensábamos que, si desarrollábamos, en términos de la colaboración, la competencia de autonomía y responsabilidad profesional, eso iba a ser importantísimo para la intervención social (D1).

Igualmente, es referida la importancia de la asertividad y la empatía por parte de un o una estudiante:

Yo creo que es importante aprender la comunicación asertiva y empática, pero para llevarlo de una manera virtual, para que la otra persona se sienta cómoda en ese espacio. (E5)

- Contenido: aproximaciones paradigmáticas para la intervención colaborativa

Una segunda área de contenidos en los cuales sería importante fortalecer la formación en colaboración disciplinar, responde a *aproximaciones paradigmáticas para la intervención colaborativa*. Por ejemplo, en este sentido, se inscribe la necesidad de fortalecer el dominio teórico para vincularse con los procesos de intervención, así como también los elementos contextuales como la propia intervención social situada. Algunas personas comparten:

[Es importante conocer la teoría]... yo siempre trato de recurrir a la teoría para tener inspiración de cómo tal o tal investigador han hecho tal cosa y ver si eso puede encajar en lo que estoy desarrollando o si ese punto o esa idea puede ser modificado para tal proceso de intervención (E6).

Lograr entender lo contextual del espacio, lo epistemológico, lo ético, político y valórico... incluso en docencia remota... eso es fundamental para que el estudiante, una, no se genere prejuicios frente a aquello con lo que se está vinculando... porque, en cualquier institución me imagino que hay líneas de acción con las que no van a estar tan de acuerdo, tan acordes con su vida, pero que son parte de un proceso que ya se lleva desarrollando... dependiendo de los años que tenga, por ejemplo, la fundación o la institución o el espacio. Creo que eso es súper importante también para la colaboración (S1).

Los principales contenidos reconocidos como centrales para formar para la colaboración disciplinar se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Contenidos para formar en colaboración disciplinar en el contexto de docencia universitaria remota

-
- Habilidades profesionales
 - Competencias
 - Comunicación escrita y oral
 - Conocimiento de normas sociales para el trabajo colaborativo
 - Gestión de las emociones
 - Conocimiento de programas y soportes informáticos
 - Actitudes que promuevan la colaboración
 - Autonomía
 - Responsabilidad
 - Asertividad
 - Empatía
 - Aproximaciones paradigmáticas para la intervención colaborativa
 - Teoría
 - Intervención social situada
 - Epistemología
 - Ética
 - Dimensión política
 - Axiología
-

2. 2. Estrategias didácticas para formar en colaboración en el marco de la docencia remota

Tres estrategias didácticas surgieron desde las entrevistas. A saber: el uso de herramientas audiovisuales, el uso de tecnologías informáticas y la implementación de talleres a través de plataformas no presenciales. Se presentan a continuación:

- Uso de herramientas audiovisuales

En esta línea se encuentra, por ejemplo, la utilización de películas, cortos y documentales, entre otros recursos que facilitan la incorporación de aprendizajes en torno a colaboración. Un o una docente comparte:

[Como estrategia de formación yo trabajo con el] uso de medios audiovisuales, por ejemplo, de películas o de cortos o de material inclusive académico que está preparado para eso... yo creo que es más dinámico, no los duerme [a las/os estudiantes] y permite después hacer la revisión del material, por ejemplo, por Teams (D1).

Se reconoce igualmente el uso de cápsulas audiovisuales, las cuales son reportadas como herramientas con un impacto positivo en el aprendizaje debido a la comodidad de su formato. Así menciona un/a estudiante:

Yo considero que las cápsulas han funcionado en este tiempo. Ello, porque son videos cortos que uno puede volver a ver cada vez que los necesite (E5).

- Uso de tecnologías informáticas

El uso de tecnologías informáticas sería igualmente una estrategia relevante. En este marco, se encuentra, por ejemplo, la utilización de herramientas como Trello, Google doc, Padlet, Menti y otras para formar en colaboración. Asimismo, a través de estas tecnologías se han implementado recursos didácticos como, por ejemplo, los cuadernos de campo, en este caso, online, en los que las y los estudiantes han podido ir aprendiendo de sus procesos a través del registro de lo vivido. Personas comparten:

Para que sea mucho más didáctico, efectivamente puedo ocupar diferentes aplicaciones para ir preguntándole a las personas que estuvieron conmigo en el taller, qué les pareció, qué aprendieron... por ejemplo, uno podría ocupar Kahoot, estos programas te van ayudando para que el proceso de aprendizaje sea también un poco más grato (S1).

También hay otras formas de ir registrando... como de diagnosticar [lo que se va viviendo] que yo creo que son buenas... y que son cuestiones súper fáciles, donde también se pueden volcar [distintas reflexiones y aprendizajes]: el cuaderno de campo, pero uno online (D1).

- Implementación de talleres a través de plataformas online

Finalmente, una tercera estrategia didáctica ha sido la implementación de talleres a través de plataformas informáticas como, por ejemplo, Teams. En esta línea se han realizado sesiones de aula invertida, así como de análisis de casos, entre otros. Un o una docente observa:

Hicimos talleres de gestión del tiempo, hicimos que ellos [las/os estudiantes] hicieran presentaciones un poco inversas, a través del aula inversa, para que ellos pudiesen explicarnos algunos conceptos del fenómeno social [en el que se encontraban] (D1).

Igualmente, se reconoce el análisis de caso como elemento que puede ser abordado en taller online. Al respecto:

Yo te diría que el análisis de caso es fundamental [...] ¿Qué es lo que brinda el análisis de caso? Esta cuestión de que tú la realidad social te la encuentras permanentemente, que no es plana, no es un video, no es una foto y normalmente te encuentras con casos que de pronto podían ser como de una telenovela, con un guion súper establecido, y que de pronto derivan a lo contrario absolutamente [y eso se puede hacer online] (S1).

Las estrategias didácticas identificadas se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Estrategias didácticas para formar en colaboración disciplinar en el contexto de docencia remota

-
- Uso de herramientas audiovisuales
 - Películas, cortos, documentales, otros
 - Cápsulas audiovisuales
 - Uso de tecnologías informáticas
 - Google doc
 - Padlet
 - Menti
 - Kahoot, otros
 - Cuaderno de campo online
 - Implementación de talleres a través de plataformas online
 - Análisis de caso
 - Aula invertida, otros
-

2. 3. Atributos docentes

En torno a los atributos docentes para formar para la colaboración disciplinar en el marco de la docencia remota de emergencia destacaron elementos que se inscriben en habilidades profesionales, por un lado, actitudinales y, por otro, en torno a competencias. Se revisan a continuación.

- Habilidades profesionales para la docencia - actitudes

En el marco de ellas, se identifican actitudes que serían cruciales. Por ejemplo, una actitud de compromiso con la docencia. Ello, en vista de que a pesar de que el contexto sociosanitario provoque una carga emocional negativa tanto para profesoras y profesores como para estudiantes, se reconoce como necesario seguir adelante con el ejercicio de la docencia desde una forma comprometida. Textualmente:

El compromiso con la docencia es fundamental... [desde mi experiencia y lo que vi en otras/os profesoras/es], nunca se faltó a una sesión, ninguno de nosotros faltó a ni siquiera una. Entonces yo creo que hay un nivel de compromiso súper grande, sabiendo además que teníamos tan poco tiempo, era imposible faltar, era en el fondo una pérdida si nosotros dejábamos de estar con los estudiantes una semana. Yo creo que eso es súper importante como atributo (D1).

Por su parte, el mostrar respeto por el y la estudiante en torno a su proceso educativo y lo que supone formarse en un contexto de docencia remota por pandemia se identifica desde las entrevistas como un atributo actitudinal. Se señala:

El respeto al estudiante, validarlo como una persona que va muy dispuesto también a aprender (S1).

Vinculado con este elemento, para algunas personas entrevistadas se encuentra el comprender a los y las estudiantes como personas con trayectorias y vivencias que pueden y deben ser reconocidas para dinamizar procesos de formación integral. Se indica:

Yo te diría que tener la capacidad como para entender que se dispone de recursos que van más allá de los recursos personales [hay historias y vivencias detrás de las/os estudiantes]... Yo te diría que ahí hay un valor tremendo y verlo no es un valor cotidiano (S2).

A su vez, se releva como atributo el que las y los docentes tengan una actitud de acompañamiento a las y los estudiantes durante su formación:

[Lo que es central]... lo que se requiere más en estos procesos, es el acompañamiento, más incluso que del supervisor, el acompañamiento de los profesores hacia los estudiantes (S1).

Finalmente, una actitud reconocida como atributo docente que facilita la formación en torno a colaboración alude a que las/os profesoras/es muestren una actitud de flexibilidad en torno a los procesos educativos. Un/a docente comenta:

Yo diría que la flexibilidad... el botar un poco las rigideces que traemos producto de las clases presenciales que a veces son bien rígidas y estructuradas (D1).

Un/a estudiante añade:

Yo creo que es importante salirse como de *lo que se debe cumplir*, yo creo que ahí eso es lo mínimo (E3).

- Habilidades profesionales para la docencia - competencias

Como competencia, se advierte que sería central que los profesores, para formar en colaboración, tengan la competencia misma para trabajar colaborativamente. Al respecto un o una estudiante señala:

Yo creo que lo central es trabajar colaborativamente... es súper difícil que [las/os profesoras/es] puedan enseñar trabajo colaborativo, cuando yo he considerado, por ejemplo, que mi profesora no sabe hacer trabajo colaborativo, [si eso no es innato para ellas/os], tampoco lo van a poder enseñar a los estudiantes (E3).

Otra competencia sería el conocimiento de tecnologías informáticas. Ello sería crucial en la formación en pandemia. Se menciona:

Si al profesor le cuesta subirse al carro de la tecnología para explicar tal o cual cosa, la formación va a ser difícil... entonces, creo que como base deberían [todas/os quienes no tienen un conocimiento de estas tecnologías] tener una capacitación para enseñar en pandemia (E6).

Finalmente se identifica como atributo que las y los docentes cuenten con competencias comunicativas para el trabajo no presencial. Ello motivaría a involucrarse en el proceso formativo. Personas comparten:

[Es importante que sepan] cómo enseñarnos también a comunicarnos con otros porque [a través de la virtualidad] se pierde mucho lo del lenguaje corporal, entonces yo creo que es importante que quien enseñe sea una persona que sepa cómo comunicarse (E4).

[Si quien hace docencia se destaca en su forma de comunicarse y te ayuda en] el desarrollo de habilidades personales, de la conversación, en el ponerse en situaciones, en los casos, las simulaciones, creo que ahí es súper enriquecedor el aprendizaje, porque [me motiva a estar en la clase de esa/e docente], al final, eso es lo que a mí me llama la atención y me hace decir: uy, me interesa estar presente en la clase y saber de lo que están hablando (E2).

Los atributos docentes identificados se presentan a continuación:

Tabla 3. Atributos docentes para formar en colaboración

-
- Habilidades profesionales para la docencia
 - Actitudes
 - Compromiso con la docencia
 - Respeto por las y los estudiantes
 - Acompañamiento
 - Flexibilidad
 - Competencias
 - Trabajo colaborativo
 - Conocimiento de tecnologías informáticas
 - Competencias comunicativas para la interacción en no presencialidad
-

2. 4. Aspectos de la institución en donde se realiza la educación de campo

Desde las entrevistas se reconocen tres elementos centrales que deberían asegurarse con las instituciones con las que se realiza la educación de campo para promover un adecuado aprendizaje en torno a colaboración en trabajo social. A saber: aseguramiento de una impronta disciplinar en Trabajo Social, interés en el proceso de estudiantes en formación y, finalmente, comunicación y organización adecuada entre universidad e institución. Se presentan a continuación.

- Aseguramiento de una impronta disciplinar en Trabajo Social

Desde las narrativas se reconoce la importancia de la impronta disciplinar. Ello, implicaría, por ejemplo, asegurar que se encuentren presentes reflexiones en torno a los valores disciplinares en la labor a realizar por las/ los estudiantes. Un o una docente observa:

Si bien algunos centros (instituciones) hicieron cosas más asistencialistas, el permanente intento de las colegas fue darle sentido a la experiencia de práctica. Es decir, que independientemente de que se estuvieran repartiéndole mercaderías, la propuesta de intervención tuviese un sentido desde el trabajo social (D1).

- Interés y respeto en el proceso de estudiantes en formación

Un segundo aspecto central sería mostrar interés en el proceso de el o la estudiante. Esto implicaría validarle como un o una profesional en formación

y no como un recurso instrumental que asiste en determinadas tareas de la institución. Se observa por parte de un o una estudiante:

Yo tengo muchas críticas respecto de eso. Yo creo que han pasado casos en que el estudiante no se vuelve un interventor y se vuelve un ayudante nada más (E1).

En torno a este punto, se vincula la necesidad de exponer a el o la estudiante al medio real para que pueda poner en práctica los contenidos que ha ido aprendiendo en torno a colaboración. Ello, desde un respaldo y apoyo asegurado por quien acompaña el proceso de formación. En palabras de otra/o estudiante:

Yo creo que lo principal es que la institución asegure la exposición... Yo tuve supervisoras que a mí me dijeron: “bueno, esto es lo que hacemos, esto es, etcétera”, y al mes me estaban diciendo: “ya, necesito que usted vaya y haga esto... juegue” (ponga en práctica). Juegue, y si se equivoca, yo estoy aquí para respaldar (E2).

- Comunicación y organización adecuada entre universidad e institución

Finalmente, emerge como central para promover la formación en colaboración en marcos de no presencialidad, el que exista una comunicación y organización adecuada entre universidad e institución. Una persona supervisora menciona:

[Como institución con la Universidad] tuvimos que rápidamente entrar dentro de un espacio de códigos de comunicación donde las confianzas y los acuerdos estaban supeditados a los mecanismos que te posibilitaba la pandemia, que eran el Zoom, WhatsApp y correos. [También es fundamental tener] la claridad con los elementos formales del proceso... tiene que quedar muy claro y la Universidad ser muy clara con eso y reforzarlo y mantener las vías de comunicación formales que avalen lo que está pasando, en términos de la demanda académica... creo que es fundamental que todos conozcamos los plazos, los mecanismos de evaluación, entre otros (S2).

Los elementos identificados se presentan a continuación:

Tabla 4. Aspectos vinculados con la institución

-
- Aseguramiento de una impronta disciplinar en Trabajo Social en el proceso de educación de campo
 - Interés y respeto en el proceso de estudiantes en formación
 - Comunicación y organización adecuada entre universidad e institución
-

CONCLUSIONES

Este trabajo ha buscado responder cuáles son los contenidos formativos, las estrategias didácticas, los atributos docentes y los aspectos relativos a las instituciones con las que se vinculan las casas de estudio que se identifican como relevantes para formar en colaboración en trabajo social en el contexto de la educación de campo en marcos de docencia universitaria remota de emergencia por covid-19. En este contexto, sobre la base de las entrevistas realizadas se han identificado un conjunto de elementos que permiten recoger aprendizajes para la educación en trabajo social, no únicamente en contextos de docencia remota por pandemia.

Concretamente, los contenidos de formación identificados, las estrategias docentes que se han puesto en marcha para facilitar su incorporación, así como los atributos docentes y los elementos a asegurar con las instituciones serían fundamentales en marcos de docencia remota. No obstante, igualmente lo serían cuando se está formando a trabajadores sociales para un escenario de pospandemia o de retorno a la presencialidad.

En este contexto, la crisis sociosanitaria ha forzado a implementar formas de educación (y trabajo) no presencial de las cuales, muy probablemente, muchas de ellas seguirán estando en un escenario de poscrisis (por ejemplo reuniones virtuales, entre otras).

Desde este marco, cabe relevar que, al analizar los diferentes elementos identificados, se reconoce lo central que serían las habilidades de vinculación para la mediación de aprendizajes. Ello, tanto en el sentido de en lo cual se *debiese formar* (por ejemplo, en habilidades profesionales en competencias y en actitudes), pero también en el sentido del *cómo* debiese formarse (por ejemplo, desde una aproximación de respeto y acompañamiento a las y los estudiantes, entre otras). Estos elementos advierten la importancia del rol que deben cumplir quienes se vinculan en los procesos formativos, por ejemplo, académicas/os de trabajo social. Leer estos aspectos en clave crítica, no obstante, implica hacerse cargo de que, no en todos los casos, estos atributos estarían presentes o, a lo menos, no se sentirían siempre presentes desde las vivencias de las/os estudiantes. Algo similar se advierte cuando se reconoce por parte de algunas personas entrevistadas el que sería central que las instituciones muestren interés y respeto por el proceso formativo de las/os estudiantes.

Lo anterior dialoga con lo relevado por Rao et al. (2021), en relación con la importancia que reviste el que quienes forman en trabajo social, se reconecten de forma permanente con los principios de la disciplina, reflexionando en torno al poder con el que cuentan, en este caso, respecto de estudiantes. En

este sentido, se vuelve crucial que académicas y académicos y supervisoras y supervisores puedan promover procesos de educación en colaboración en marcos de vínculos respetuosos con quienes se encuentran en formación. Pese a ello, y nuevamente desde una perspectiva crítica, ello supone asegurar condiciones estructurales que posibiliten llevar adelante este tipo de vinculación virtuosa. Concretamente, ello supone que las y los académicas y académicos, por ejemplo, cuenten con cargas docentes que les permitan acompañar de buena forma a estudiantes sin que esto implique sumar labores adicionales a las tareas que ya realizan dentro de su carga de trabajo. Asimismo, para el caso de quienes supervisan procesos de formación en la educación de campo, esto implica que el trabajo con estudiantes de trabajo social no suponga adicionar labores a jornadas que, por lo general, tienden a ser fuertes en términos de carga interventiva y de gestión. De no asegurar estos elementos mínimos, se corre el riesgo de que los procesos formativos dependan principalmente de atributos personales de docentes y supervisoras y supervisores (por ejemplo, de su nivel de compromiso con la formación de otros), a expensas de costos personales.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece el apoyo del fondo para proyectos de investigación en docencia universitaria y de innovación en el aula de la Universidad Alberto Hurtado, así como también el apoyo de ANID, a través del proyecto FOVI210050: Estudio internacional sobre la disposición subjetiva al quehacer laboral remoto poscovid-19: Relevando imaginarios profesionales; investigación desarrollada en el marco del núcleo de investigación sobre las profesiones en las sociedades contemporáneas, PUCV.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, A.; Cant, R. y Hood, K. (2014). Measuring students perceptions of interprofessional clinical placements: Development of the Interprofessional Clinical Placement Learning Environment Inventory. *Nurse Education in Practice*, 14(5), 518-524. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2014.05.009>.

Andrade-Guzmán, C. A. y Eissmann-Araya, I. A. (2020). Educación superior en Trabajo Social en Chile y formación para la intervención en situación de calle. Desafíos desde la evaluación que interventores hacen de sus procesos de práctica pre-profesional. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 30, 239-258. DOI: <https://doi.org/10.25100/prts.voi30.8931.e-ISSN>.

Arrellano, A.; Ketterer, L. y Soto, A. (2011). Trabajo Social y Educación Superior: Análisis del proceso de innovación curricular de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de La Frontera. *Cuadernos de Trabajo Social*, 4, 33-44.

Blacker, S.; Head, B. A., Jones, B. L., Remke, S. S. y Supiano, K. (2016). Advancing Hospice and Palliative Care Social Work Leadership in Interprofessional Education and Practice Advancing Hospice and Palliative Care Social Work ABSTRACT. *Journal of Social Work in End-of-Life & Palliative Care*, 12(4), 316-330. DOI: <https://doi.org/10.1080/15524256.2016.1247771>.

Bonifas, R. P. y Gray, A. K. (2013). Preparing Social Work Students for Interprofessional Practice in Geriatric Health Care: Insights from Two Approaches. *Educational Gerontology*, 39(7), 476-490. DOI: <https://doi.org/10.1080/03601277.2012.701137>.

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: <https://doi.org/10.1038/sj.ijir.3900760>.

Bridges, D.; Davidson, R. A., Odegard, P. S., Maki, I. V. y Tomkowiak, J. (2011). Interprofessional collaboration: three best practice models of interprofessional education. *Medical Education Online*, 16(1), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.3402/meo.v16i0.6035>.

Castañeda, P. y Salamé, A. (2011). Construcción colectiva de perfil académico profesional en Trabajo Social: la experiencia de las escuelas de Trabajo Social del Consorcio de Universidades Estatales. *Revista Electronica de Desarrollo de Competencias*, 5, 114-147. Recuperado de: <http://redec.utralca.cl/index.php/redec/article/view/61/64>.

Castañeda, P. y Salamé, A. (2015). A 90 años de la creación de la primera Escuela de Trabajo Social en Chile y Latinoamérica, por el Dr. Alejandro del Río. *Revista Médica de Chile*, 143(3), 403-404.

Cea, M. (2001). *Metodología Cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis.

Cerda, J. y Ramírez, N. (2011). Innovaciones curriculares: propuesta para la elaboración de logros 79 de Aprendizaje. *Cuadernos de Trabajo Social*, 4, 79-96.

Chinchilla, M. (2012). Presentes y ausentes: los pódcast en la formación profesional del Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 5, 27-40.

Concha-toro, M. C.; Anabalón, Y., Lagos, N. y Mora, M. (2020). Prácticas profesionales y Trabajo Social. Una revisión de la literatura en educación

superior. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(1), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.5>.

Council on Social Work Education (2015). *Educational Policy and Accreditation Standards for Baccalaureate and Master's Social Work Programs*, 1-20. Recuperado de: <http://www.cswe.org/File.aspx?id=81660>.

Cranford, J. S. y Bates, T. (2015). Infusing Interprofessional Education Into the Nursing Curriculum. *Nurse Educator*, 40(1), 16-20. DOI: <https://doi.org/10.1097/NNE.000000000000077>.

Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Londres, Reino Unido: Sage.

Dallaghan, G. L. B.; Hoffman, E., Lyden, E. y Bevil, C. (2016). Faculty attitudes about interprofessional education. *Medical Education Online*, 21(1), 1-6. DOI: <https://doi.org/10.3402/meo.v21.32065>.

Delavega, E.; Neely-barnes, S. L., Elswick, S. E., Taylor, L. C., Pettet, F. L. y Landry, M. A. (2018). Preparing Social Work Students for Interprofessional Team Practice in Health-Care Settings. *Research on Social Work Practice*, 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1177/1049731518804880>.

Doll, J.; Breitbach, A. y Eliot, K. (2020). Models of Delivery. En J. Hamson-Utley, C. Kai y T. Patel (eds.). *Interprofessional Education and Collaboration: An Evidence-Based Approach to Optimizing Health Care*. Estados Unidos: Champaign, IL : Human Kinetics

Freeth, D.; Hammick, M., Reeves, S., Koppel, I. y Barr, H. (2005). Effective Interprofessional Education. En H. Barr (ed.). *Development, Delivery & Evaluation*. Australia: Blackwell.

Godoy, W. (2012). La práctica en los procesos formativos de los y las trabajadores sociales: más allá de la reproducción. *Revista Perspectivas: Notas Sobre Intervención y Acción Social*, 23, 79-95. DOI: <https://doi.org/10.29344/07171714.23.464>.

Godoy, W. y Morales, P. (2016). Hacia una práctica preprofesional reflexiva en la formación de los trabajadores sociales. *Azarbe: Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 5(5), 69-77.

Guba, E. y Lincoln, I. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. Denzin y I. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 191-215). Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage.

Hermann, C. P.; Head, B. A., Black, K. y Singleton, K. (2016). Preparing Nursing Students for Interprofessional Practice: The Interdisciplinary Curriculum for

Oncology Palliative Care Education. *Journal of Professional Nursing*, 32(1), 62-71. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2015.06.001>.

Hill, H. S. y Yazici, H. J. (2014). Bridging didactic, interdisciplinary service learning and practice in health professions education: Students' perspectives. *Education and Training*, 56(5), 447-466. DOI: <https://doi.org/10.1108/ET-02-2013-0016>.

Iturrieta, S. (2017). Entre burbujas, sensaciones y realidades de la profesión más masificada en Chile: el Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 1(9), 9-26.

Jacob, J.; Boshoff, K., Stanley, R., Stewart, H. y Wiles, L. (2017). Interprofessional collaboration within teams comprised of health and other professionals: A systematic review of measurement tools and their psychometric properties. *Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 15(2), 1-12.

Katherine, J. y Georgeson, J. (2013). Personal action potency: early years practitioners participating in interprofessional practice in early years settings. *International Journal of Early Years Education*, 21(1), 39-55.

Ketcherside, M.; Rhodes, D., Powelson, S., Cox, C. y Parker, J. (2017). Translating interprofessional theory to interprofessional practice. *Journal of Professional Nursing*, 33, 370-377. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2017.03.002>.

Lam, W.; Chan, E. A. y Yeung, K. S. S. (2013). Implications for school nursing through interprofessional education and practice. *Journal of Clinical Nursing*, 22, 1988-2001. DOI: <https://doi.org/10.1111/jocn.12163>.

Lockhart, N.; Mellin, E., Bronstein, L. y Iachini, A. (2018). Exploring Definitions and Models of Interprofessional Collaboration. En A. L. Iachini; L. R. Bronstein y E. Mellin (eds.). *A Guide for Interprofessional Collaboration*. Estados Unidos: Council on Social Work Education.

López, M. (2010). El camino recorrido. Estudio acerca de cómo hacen y cómo han hecho, trabajadores sociales chilenos, Intervención Comunitaria. Tesis para optar al grado de Magíster en Antropología y Desarrollo. Santiago: Universidad de Chile.

Marradi, A.; Archenti, N. y Piavoni, J. (2010). Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina: Cengage Learning Argentina.

Mccallin, A. (2005). Interprofessional practice: Learning how to collaborate. *Contemporary Nurse*, 20(1), 28-37. DOI: <https://doi.org/10.5172/conu.20.1.28>.

Molina, I. (2006). Aportes del desarrollo personal a las competencias del ser en el marco del nuevo plan de estudios de la carrera de Trabajo Social de la UTEM. *Cuadernos de Trabajo Social*, 3, 59-74.

Morgan, S.; Pullon, S. y Mckinlay, E. (2015). Observation of interprofessional collaborative practice in primary care teams: An integrative literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 52(7), 1217-1230. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2015.03.008>.

Muñoz-Arce, G. (2014). Aportes conceptuales y empíricos para pensar la intervención social interdisciplinar en Chile. *Intervención*, 3, 19-29.

Muñoz-Arce, G. (2016a). Critical social work and the promotion of citizenship in Chile. *International Social Work*, 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1177/0020872816664965>.

Muñoz-Arce, G. (2016b). El lugar de enunciación y estrategias de intervención social: nudos críticos en el abordaje integral de fenómenos sociales complejos. *Intervención*, 6, 29-37.

Muñoz-Arce, G. (2018). The neoliberal turn in Chilean social work: frontline struggles against individualism and fragmentation. *European Journal of Social Work*, 22(2), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1529657>.

Muñoz-Arce, G. y Madrigal-Calderón, J. (2018). Trabajo interprofesional en Chile: neoliberalismo y la producción de subjetividades profesionales críticas. *Intervención*, 8(2), 4-22.

Naciones Unidas (1995). *Derechos humanos y trabajo social. Manual para escuelas de servicio social y trabajadores sociales profesionales*. Naciones Unidas, Centro de Derechos Humanos.

Oates, M. y Davidson, M. (2015). A critical appraisal of instruments to measure outcomes of interprofessional education. *Medical Education*, 49, 386-398. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.12681>.

Orchard, C. A. (2010). Persistent isolationist or collaborator? The nurse's role in interprofessional collaborative practice. *Journal of Nursing Management*, 18, 248-257. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2010.01072.x>.

Oza, S. K.; Boscardin, C. K., Wamsley, M., Sznewajs, A., May, W., Nevins, A., ... Hauer, K. E. (2015). Assessing 3rd year medical students' interprofessional collaborative practice behaviors during a standardized patient encounter: A multi-institutional, cross-sectional study. *Medical Teacher*, 37, 915-925. DOI: <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.970628>.

Pilon, B. A.; Faan, N.-A., Ketel, C., Davidson, H. A., Gentry, C. K., Crutcher, T. D., ... Rosenbloom, S. T. (2015). Evidence-guided integration of interprofessional collaborative practice into Nurse Managed Health Centers. *Journal of Professional Nursing*, 31(4), 340-350. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2015.02.007>.

Puig-Cruells, C. (2020). El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 29, 57-72. DOI: <https://doi.org/10.25100/prts.voi29.8084>.

Rao, S.; Andrade-Guzmán, C., Reyes-Martínez, J. y Eissmann-Araya, I. (2021). Uso del inglés en programas de doctorado en Trabajo Social en Estados Unidos. Un estudio de caso ilustrativo de la hegemonía idiomática. *Ehquidad Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 16, 165-186. DOI: <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0018>.

Reyes-Pérez, L. S.; Hasse-Riquelme, V. S. y Silva-Burgos, L. M. (2020). Educación en Derechos Humanos para el Trabajo Social en Chile: una mirada desde los estándares internacionales. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 30, 259-281. DOI: <https://doi.org/10.25100/prts.voi30.8858.e-ISSN>.

Robertson, J. S. (mayo de 2013). Addressing professional suitability in social work education: Results of a study of field education coordinators' experience. *Journal of Practice Teaching & Learning*, 11, 98-117. DOI: <https://doi.org/10.1921/2402110307>.

Ross, T. (2009). *Child Welfare. The challenges of collaborations*. Washington, Estados Unidos: The Urban Institute Press.

Sarwono, J. (2018). *PLS SEM in Research. Data analysis application*. Washington, Estados Unidos: Amazon.com.

Schack-Dugré, J. (2020). Essential Evidence. En J. Hamson-Utley, C. Kay y T. Patel (eds.). *Interprofessional Education and Collaboration: An Evidence-Based Approach to Optimizing Health Care*. Estados Unidos : Champaign, IL : Human Kinetics

Selleck, C. S.; Fifolt, M., Burkart, H., Frank, J. S., Curry, W. A. e Hites, L. S. (2017). Providing primary care using an interprofessional collaborative practice model: What clinicians have learned. *Journal of Professional Nursing*, 33, 410-416. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2016.11.004>.

Smith, D. C. (2015). Midwife – Physician Collaboration: A Conceptual Framework for Interprofessional Collaborative Practice. *Journal of Midwifery & Women's Health*, 60(2), 128-139. DOI: <https://doi.org/10.1111/jmwh.12204>.

Tonon, G.; Robles, C. y Meza, M. (2004). *La supervisión en Trabajo Social. Una cuestión profesional y académica*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.

Véliz-Bustamante, C. y Andrade-Guzmán, C. (2017). Formación en Trabajo Social: articulaciones entre investigación e intervención y estrategias de enseñanza aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, ReLMIS*, 14, 51-64.

Vidal, P. (2015). La educación del trabajo social en Chile: hacia un siglo de historia. *Quaderni Del Csal*, 3, 177-192.

Wellmon, R.; Baumberger-Henry, M., Colby, N., Knauss, L. y Fletcher, P. (2017). Changing Student Attitudes Toward Interprofessional Learning and Collaboration. Evidence for the Effectiveness of Partnering with Healthcare Mentors in the Academic Setting. *Journal of Allied Health*, 46(4), 205-2012.

West, A.; Miller, S. y Leitch, J. (2016). Professional Socialization and Attitudes Towards Interprofessional Collaboration Among Graduate Social Work and Health Professions Students. *Advances in Social Work*, 17(2), 134-150. DOI: <https://doi.org/10.18060/19809>.

West, C., Graham, L., Palmer, R. T., Miller, M. F., Thayer, E. K., Stuber, M. L., ... Carney, P. A. (2016). Implementation of interprofessional education (IPE) in 16 U.S. medical schools: Common practices, barriers and facilitators. *Journal of Interprofessional Education and Practice*, 4, 41-49. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2016.05.002>.

Wharton, T. y Burg, M. A. (2017). A Mixed-Methods Evaluation of Social Work Learning Outcomes in Interprofessional Training with Medicine and Pharmacy Students. *Journal of Social Work Education*, 53(1), 87-96. DOI: <https://doi.org/10.1080/10437797.2017.1288592>.

Wong, A. K. C.; Wong, F. K. Y., Chan, L. K., Chan, N., Ganotice, F. A. y Ho, J. (2017). Nurse Education Today The effect of interprofessional team-based learning among nursing students: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, 53, 13-18. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.03.004>.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional, salvo que se indique lo contrario. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original.