

Sistematización de un programa de formación para la supervisión de prácticas en Trabajo Social, Chile¹

Systematization of a training program for field education supervision in Social Work, Chile

Sistematização de um programa de formação para a supervisão de estágio em Serviço Social, Chile

Sergio Rodrigo Sanhueza-Jara.

ORCID: 0000-0001-9119-5090¹

¹Psicólogo, magíster en Gestión Escolar, asesor pedagógico Centro de Innovación en Aprendizaje, Docencia y Tecnología Educativa, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Contacto: ssanhueza@uct.cl

Karina Monserrat Vargas-Gallardo.

ORCID: 0009-0005-4894-3045²

²Trabajadora social, coordinadora Área de Gestión de Prácticas de Trabajo Social, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Contacto: kvargas@uct.cl

Lilian Olimpia Sanhueza-Díaz.

ORCID: 0000-0003-1178-3963³

³Trabajadora social, magíster Intervención Social, Académica de Trabajo Social, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Contacto: lsanhueza@uct.cl

Carolina Andrea Álvarez-Caro.

¹ Artículo aprobado por el equipo editor: Nancy Peré, Diego Amarilla y Matías Núñez.

ORCID: 0000-0001-9119-5090⁴

⁴Profesora part time, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Contacto: carolina.alvarez@uct.cl

Resumen

Introducción: Este trabajo da cuenta de la experiencia de implementación de un curso b-learning dirigido a supervisores/as institucionales de estudiantes en práctica, de la carrera de Trabajo Social, en la ciudad de Temuco, Chile. **Objetivo:** sistematizar el proceso de implementación del curso. **Método:** La metodología utilizada fue la sistematización de experiencias de acuerdo a Jara (1994, 2019).

Principales ejes abordados en la reconstrucción de la experiencia: a) diseño del curso para supervisores; b) características de los/as participantes; c) valoración de la experiencia de formación; d) expectativas en torno al desempeño del estudiantado y el rol de la supervisión. Para ello se trabajó con la información aportada por los/as profesionales participantes del curso. Esta se analizó a través de una metodología mixta cuantitativa y cualitativa, en base a estadística descriptiva y análisis de contenido, respectivamente.

Resultados: Se constata heterogeneidad de quienes supervisan prácticas en Trabajo Social, dificultades para participar de un curso de formación y la necesidad de ajustar las actividades del curso para hacerlas más compatibles con las exigencias laborales y los tiempos disponibles. Existe interés y valoración por contar con este espacio dialógico, preocupación por aportar al proceso formativo de estudiantes y diversas expectativas respecto al desempeño del estudiantado en la lógica de la formación por competencias que declara la carrera de Trabajo Social en la UC Temuco.

Palabras clave: formación por competencias, supervisión de prácticas profesionales, Trabajo Social.

Abstract

Introduction: This paper reports on the implementation experience of a blended learning (b-learning) course aimed at institutional supervisors of Social Work students in practical training, conducted in the city of Temuco, Chile. **Objective:** To systematize the process of

implementing the course. Method: The methodology employed was the systematization of experiences as proposed by Jara (1994, 2019). The main axes addressed in reconstructing the experience were: a) course design for supervisors; b) characteristics of the participants; c) assessment of the training experience; and d) expectations regarding student performance and the supervisory role. Data were collected from the professionals who participated in the course and analyzed using a mixed-methods approach, combining quantitative descriptive statistics and qualitative content analysis. Results: The findings highlight the heterogeneity among Social Work fieldwork supervisors, the challenges they face in participating in a training course, and the need to adapt course activities to better align with their professional demands and available time. Participants expressed appreciation for the dialogical space provided by the course, a commitment to contributing to students' educational processes, and diverse expectations regarding student performance, particularly within the competency-based educational framework adopted by the Social Work program at UC Temuco.

Keywords: competency-based education, professional practice supervision, Social Work.

Resumo

Introdução: Este trabalho descreve uma experiência de implementação de um curso b-learning direcionado a supervisores/as institucionais de estudantes em estágio do curso de Trabalho Social na cidade de Temuco, Chile. Objetivo: Sistematizar o processo de implementação do curso utilizando a metodologia de sistematização de experiências proposta por Jara (1994, 2019). Método: A metodologia utilizada foi a sistematização de experiências, conforme proposta por Jara (1994, 2019). Os principais eixos abordados na reconstrução da experiência foram a) o desenho do curso para supervisores; b) as características dos/das participantes; c) a valorização da experiência de formação; d) as expectativas em relação ao desempenho dos/das estudantes e o papel da supervisão. Para isso, trabalhou-se com as informações fornecidas pelos/as profissionais participantes do curso, analisadas por meio de uma metodologia mista quantitativa e qualitativa, com base em estatística descritiva e análise de conteúdo, respectivamente. Resultados: Constatou-se a heterogeneidade entre os/as supervisores/as de estágio em Trabalho Social, as dificuldades para participar de um curso de formação e a necessidade de ajustar as atividades do curso

para torná-las mais compatíveis com as exigências laborais e os tempos disponíveis. Existe interesse e valorização desse espaço dialógico, preocupação em contribuir para o processo formativo dos/das estudantes e diversas expectativas em relação ao desempenho discente na lógica da formação por competências declarada pelo curso de Serviço Social da UC Temuco.

Palavras-chave: formação por competências, supervisão de estágios profissionais, Trabalho Social.

Fecha de recibido: 31/07/2025

Fecha de aceptado: 06/07/2026

Introducción

La supervisión en Trabajo Social ha estado presente desde los orígenes de la profesión, sin embargo, sus objetivos y formas de intervención han cambiado según los contextos históricos (Bustos, 2023). Diversos estudios confirman los beneficios que tiene una supervisión adecuada, brindada por un profesional de campo, así como el impacto negativo para quienes no son supervisados adecuadamente (Copeland et al., 2011; Sweifach, 2019). En nuestra experiencia como docentes, la experiencia de práctica no está exenta de tensiones para el estudiantado. Adaptar sus conocimientos y herramientas al particular escenario de práctica es un proceso que requiere de un acompañamiento sistemático y consistente, entre ambos supervisores, institucional y docente. En Chile en particular y en América Latina en general, existen escasas experiencias de formación en torno a la supervisión de prácticas en Trabajo Social. En este sentido, este artículo resulta relevante, en tanto da cuenta de la experiencia de implementación de un curso sobre supervisión, desde la perspectiva de profesionales de campo que supervisan prácticas en Trabajo Social, al sur de Chile. A partir de los aprendizajes de esta experiencia, fue posible incorporar mejoras para la nueva versión del curso. Este curso *b-learning* nace como una iniciativa de la Comunidad de Aprendizaje Prácticas TRASO (en adelante CA), del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Católica de Temuco (en adelante UCT). La CA está integrada por docentes tanto de planta como *part-time*, vinculados a la supervisión de prácticas profesionales, una estudiante ayudante y un asesor pedagógico. El propósito de la

CA es reflexionar e innovar en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en los espacios de práctica. En términos metodológicos se optó por la sistematización de experiencias (SE), lo que supone también una postura epistemológica de partida (Jara, 1994). Los principales ejes abordados en la reconstrucción de la experiencia fueron: a) diseño del curso para supervisores; b) características de los/as participantes; c) valoración de la experiencia de formación; d) expectativas en torno al desempeño del estudiantado y el rol de la supervisión, siguiendo la propuesta del mismo autor (Jara, 2019). El objetivo de este trabajo es presentar la sistematización de la experiencia de implementación de este curso de formación para profesionales de campo. Se toma como muestra a los 31 profesionales matriculados en el curso. En este artículo se presentan antecedentes teóricos, antecedentes del contexto de la experiencia, metodología, resultados de la experiencia ordenados de acuerdo a los cuatro ejes anteriormente señalados y conclusiones.

Antecedentes teóricos

El diseño e implementación de los procesos evaluativos en la UCT se realiza desde la perspectiva de la evaluación auténtica de aprendizajes. Con este enfoque, se conceptualizan tanto los desempeños auténticos como aquellos que se demuestran en situación, movilizando recursos de naturaleza diversa para enfrentar de manera idónea los problemas de una determinada profesión o disciplina (Jonnaert et al., 2008; Tardif, 2006). Estudios internacionales señalan que el espacio de prácticas tempranas en Trabajo Social es donde los estudiantes aprenden a integrar y evaluar conocimientos, prácticas complejas y competencias profesionales, lo que pone de manifiesto la necesidad de contar con espacios de práctica y supervisores/as institucionales que colaboren para formar trabajadores sociales mejor preparados (Beesley, 2023; Bogo, 2015). Una supervisión adecuada requiere de orientación, acompañamiento, evaluación y retroalimentación del proceso de aprendizaje y permite mejorar el desempeño de quien es supervisado, aumentar su competencia y asegurar la calidad de los servicios (Aguilar, 1994). Otro desafío que enfrenta el proceso de supervisión es lograr la articulación teoría-práctica, de modo que el estudiantado aplique en sus procesos de práctica los contenidos teórico-metodológicos trabajados en aula, evitando la dicotomía que suele producirse cuando no se cautela esta articulación (Béres et al.,

2023).

Respecto a la supervisión, se les atribuye gran responsabilidad a los guías institucionales y a los docentes universitarios que acompañan la formación del estudiantado, dado su rol de facilitadores del proceso de aprendizaje durante la práctica (Bruno y Dell'Aversana, 2018). Se les da una responsabilidad preponderante a supervisoras/es que reciben al estudiantado en sus centros de trabajo, por su rol determinante en la consolidación del aprendizaje y el bienestar durante la experiencia de práctica. A pesar de que su rol como facilitadoras/es es clave para asegurar la idoneidad de la acción, son escasos los estudios que consideran sus saberes, destrezas y disposiciones éticas, con miras a robustecer el ejercicio de este rol pedagógico y disciplinar (Calderón et al., 2024). En el caso del supervisor docente, se espera que actúe como un mediador pedagógico que facilite la construcción de sentido y el aprendizaje significativo (Carranco-Madrid et al., 2026). En la consecución de un aprendizaje con sentido, resulta fundamental la naturaleza del vínculo desarrollado entre el cuerpo docente y el estudiantado. Esta interacción es determinante para fomentar procesos de validación recíproca, responsabilidad ética, pensamiento reflexivo y la consolidación de la propia identidad disciplinar (Bruno y Dell'Aversana, 2018).

Diversas investigaciones en el ámbito latinoamericano sostienen que la educación superior ha experimentado un proceso de mercantilización, con un crecimiento exponencial de ofertas académicas de pregrado bajo la tutela de entidades privadas, incluso en formatos de enseñanza no presenciales (Ghiraldelli, 2020; Vivero-Arriagada, 2020). Esta realidad evidencia la coexistencia de múltiples perspectivas epistemológicas y ético-políticas que caracterizan el panorama de la enseñanza universitaria en el escenario regional. Al respecto, la carrera de Trabajo Social de la UCT ha declarado como aspectos fundamentales de la identidad profesional y del perfil de egreso una perspectiva sociocrítica (Facultad de Ciencias Sociales, s. f.). Para alcanzar este perfil, requiere que los supervisores/as fomenten la reflexividad para integrar teoría y práctica, de modo que el estudiantado analice críticamente los contextos sociopolíticos y desarrolle un juicio profesional fundado (Kodele y Mešl, 2024).

Antecedentes del contexto de la experiencia

La UCT, desde el año 2008 desarrolla e implementa un modelo educativo basado en

competencias, caracterizado por propiciar, desde las etapas iniciales de la formación profesional, la movilización de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en un desempeño integral, lo más cercano posible a la realidad profesional (UCT, 2008). El modelo educativo de la UCT define las competencias como «un saber actuar complejo, movilizando recursos propios y ajenos para resolver problemas reales de manera efectiva y éticamente responsable, con creatividad e innovación» (Universidad Católica de Temuco, 2008, p. 23). En las prácticas de la carrera de Trabajo Social se abordan competencias genéricas y específicas.

La carrera de Trabajo Social de la UCT cuenta con tres prácticas de carácter anual que inician en el tercer año de la carrera y finalizan en el quinto año: práctica inicial, práctica intermedia y práctica profesional, con más de cien centros de práctica, a los cuales el estudiantado postula. Estos son evaluados anualmente tanto por supervisores docentes como estudiantes. Durante las prácticas, el estudiantado es acompañado por un/a supervisor/a docente a través de un espacio taller y tutorías y por un/a supervisor/a institucional, idealmente trabajador/a social, que se desempeña en el centro de práctica y que asume como guía en terreno, sin recibir remuneración desde la universidad por esta tarea. Ambos se coordinan vía correo electrónico o de manera telefónica y al menos una vez por semestre se realiza una reunión de supervisión conjunta con el/la estudiante para retroalimentar su desempeño profesional. En los centros de práctica que no cuentan con profesional de trabajo social que pueda desempeñarse como supervisor/a institucional, se envían solo estudiantes de práctica intermedia y profesional.

En un estudio previo, realizado el año 2018 por esta misma CA, se encontró que un 30 % de quienes supervisaban prácticas en las instituciones eran profesionales de otras disciplinas. Al año 2021, la carrera contaba con un total de 160 estudiantes desarrollando procesos de práctica, en un total de 134 centros de práctica.

Metodología

Se optó por una sistematización de experiencias, con el objetivo de dar cuenta acabada y comprender mejor el proceso de implementación del curso. A través de la escritura reflexiva, ordenada y documentada de la experiencia, se pretende rescatar los saberes acumulados por la experiencia colectiva del equipo responsable de la implementación y de

quienes fueron parte de la formación entregada. De esta manera, la sistematización contribuye también como herramienta de gestión (Vasco, 2008) para mejorar futuros desarrollos de experiencias formativas en torno a la supervisión de prácticas en Trabajo Social. Siguiendo las directrices de la Sistematización Educativa (en adelante SE), el objeto de estudio es la experiencia misma (Pineda et al., 2019), a través de la reconstrucción del proceso vivido, en base al diálogo entre teoría y práctica (Jara, 2019). Ello permitió reflexionar acerca de lo que nos pasó en el contexto educativo, tratar de comprender por qué nos pasó aquello y problematizar acerca de las posibilidades de transformarlo (Hortegano et al., 2022). En definitiva, «permite una interpretación crítica de los procesos vividos e identifica aprendizajes significativos que deben comunicarse y compartirse para alimentar la propia experiencia o para inspirar a otras en una perspectiva transformadora» (Jara, 2019, p. 38).

La sistematización de experiencias, el enfoque por competencias y las directrices metodológicas en investigación educativa coinciden en valorar la práctica educativa como fuente de conocimiento, la reflexión crítica sobre la acción y la posibilidad de convertir aprendizajes en insumos para mejora y cambio institucional (Álvarez, 2025; Angeloni, 2019). En este sentido, las prácticas en Trabajo Social constituyen procesos educativos claves que merecen ser estudiados y mejorados.

Resultados de la experiencia

Diseño del curso para supervisores

El año 2021 la CA postula y adjudica el fondo interno para Proyectos de Innovación a la Docencia (PID). Este proyecto se orientó al diseño e implementación de un curso taller denominado Supervisión de Prácticas en Trabajo Social, dirigido a supervisores institucionales. Tras relevar información con estudiantes, supervisores institucionales y supervisores docentes, surgen las siguientes necesidades: contar con una adecuada coordinación entre los supervisores/as e instrumentos de evaluación pertinentes a los diferentes contextos de práctica. Tras el análisis de las necesidades, se diseña el curso taller en modalidad b-learning, que cuenta con los siguientes módulos: Módulo 1. Aspectos teóricos-conceptuales en torno al Trabajo Social; Módulo 2. Supervisión de práctica institucional en el proceso formativo; y, Módulo 3. Construcción conjunta de instrumentos

de evaluación.

Al respecto, se inscriben 31 supervisores, a quienes refieren las siguientes expectativas en torno al curso taller:² «excelente iniciativa, conocer técnicas de supervisión y mejorar procesos con estudiantes de práctica», a su vez, «adquirir herramientas para fortalecer y aportar en la supervisión de las y los estudiantes», por otra parte, «mejorar capacidad de respuesta y guía hacia los estudiantes en formación», así como, «poder ampliar el juicio respecto al modo de evaluar el aprendizaje de las y los profesionales en proceso de formación, ampliando criterios y formas de evaluación», y, «aprender más sobre aspectos metodológicos y técnicos para guiar a los estudiantes en su proceso de práctica».

Características de los y las participantes del curso

Respecto a la caracterización de quienes se incorporaron al curso, un 64,5 % (n=20) de quienes participaron fueron mujeres y un 35,5 % (n=11) hombres. Respecto a la formación disciplinar, la distribución observada fue de un 80,6 % (n=25) de Trabajo Social, un 6,4 % (n=2) de Psicología, un 6,4 % (n=2) de Pedagogía, un 3,2 % (n=1) de Planificación Social y un 3,2 % (n=1) de Ingeniería. La mayor presencia de profesionales mujeres matriculadas es consistente con la feminización histórica de la profesión (Duarte, 2013; Furness, 2012) y, en general, de las profesiones orientadas a los cuidados.

En relación con las edades, estas fluctúan en un rango de 26 a 63 años. Dentro de dicho rango la distribución fue la siguiente: 32,3 % (n=10) entre 26 y 30 años, 29 % (n=9) entre 31 y 35 años, 16,1 % (n=5) entre 36 y 40 años, 3,2 % (n=1) entre 41 y 45 años, 13 % (n=4) entre 46 y 50 años, y, finalmente, 6,4 % (n=2) de participantes mayores de 50 años (59 y 63 años). La heterogeneidad en torno a edades resulta interesante, pues constituye un desafío en dos niveles, por una parte, por las tensiones que puede provocar la brecha generacional, por otro, la falta de experiencia en profesionales jóvenes que se encuentran supervisando prácticas. En cuanto a la experiencia profesional, un 35,4 % (n=11) de los participantes tiene entre 1 a 5 años de ejercicio profesional, un 48,3 % (n=15) cuenta con 6 a 10 años de experiencia, un 6,4 % (n=2) de 11 a 15 años y, finalmente, un 9,7 % (n=3) de profesionales

² Estos relatos fueron recopilados de forma anónima a través del formulario en línea Google Forms diseñado para tal efecto.

participantes en el curso superan los 20 años de ejercicio profesional.

En general, se observa una presencia significativa de profesionales de Trabajo Social interesados en formarse en torno a la supervisión de prácticas, así como de otras disciplinas, que buscan mejorar el acompañamiento brindado en los procesos de supervisión. Respecto a las instituciones de educación superior de las cuales egresaron los y las participantes del curso encontramos una interesante heterogeneidad. Casi la mitad han sido formados en universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile (42 %, n=13), agrupación que busca coordinar la labor universitaria que realizan sus integrantes para mejorar el rendimiento y calidad de la enseñanza universitaria a través de un trabajo propositivo (Ley N.º 11.575). Por otra parte, un 16 % (n=5) egresaron de universidades adscritas al sistema de selección universitaria y un 26 % (n=8) de universidades no adscritas. Finalmente, el 16 % (n=5) de quienes supervisan prácticas no cuentan con formación universitaria, detenta solo el título profesional, sin el grado de licenciatura. Así, tanto las diferencias disciplinares como la diversidad de instituciones de educación superior desde las que egresan quienes supervisan prácticas probablemente enfrenten al estudiantado con supervisores/as con formaciones epistemológicas, teórico-metodológicas y ético-políticas muy heterogéneas, lo que hace aún más necesario el diálogo permanente, con la finalidad de brindar al estudiantado un escenario consistente en su proceso formativo de prácticas.

Por otra parte, en relación con los años de experiencia en supervisión de prácticas, encontramos que un 71 % (n=22) de los participantes cuentan con trayectoria de 1 a 5 años, un 19 % (n=6) de 6 a 10 años, un 3,6 % (n=1) de 11 a 15 años y un 6,4 % (n=2) de 16 a 20 años. Es decir, la mayor parte de quienes se matricularon en este proceso formativo tiene menos de 5 años de experiencia supervisando prácticas. Esto constituye un desafío y da cuenta de la importancia de contar con espacios de formación en esta temática. Respecto a los contenidos de la formación, a pesar de que una parte importante de quienes se inscribieron no lograron culminar el curso, se aprecia una alta valoración respecto de esta instancia, y reconoce la necesidad de contar con espacios de este tipo; «agradezco mucho esta instancia, la necesidad que teníamos los supervisores, porque nadie nos enseña a supervisar, nosotros nos titulamos, empezamos nuestra profesión y de repente nos encontramos con que nos llegan estudiantes en práctica» (trabajador social, hombre, 29 años). Lo anterior es consistente con lo señalado por diversos estudios, en relación con la

necesidad de una formación a supervisores/as que aborde competencias pedagógicas, relacionales y técnicas, así como el diálogo reflexivo y la aplicación de enfoques pedagógicos críticos (Wong et al., 2022; Zuchowski y Pascoe, 2025).

Valoración de la experiencia de parte de supervisores/as

Respecto a la asistencia al curso, esta fue decayendo a lo largo del proceso. A pesar de la alta demanda por matricularse en el curso, la que superó los 30 cupos con 31 inscritos, solo 17 matriculados asisten al primer módulo, esto es un 55 % del total de inscritos. Respecto a las razones señaladas por quienes desistieron se encuentran las siguientes: dificultades con el horario de clases (57,2 %), falta de tiempo por razones laborales o personales (28,6 %) y exceso de actividades dentro del curso (14,3 %).

En relación con la valoración de la experiencia de quienes participaron en el curso, encontramos «feliz de participar en este curso, agradezco la posibilidad y todo lo que nos permita mejorar y validar los conocimientos de nuestros estudiantes es maravilloso, la calidad profesional que egrese es muy importante» (trabajadora social, mujer, 35 años). En esta misma línea, se valora el trabajo colaborativo y dialógico entre la formación académica en el aula y la supervisión de prácticas en terreno: «Es muy importante y relevante el trabajo recíproco que podemos hacer con el fin de que egresen muy buenos colegas» (trabajadora social, mujer, 32 años). En cuanto a las competencias genéricas, quienes supervisan prácticas se refieren a ellas como «habilidades blandas»: «Que tengan las aptitudes básicas [...], no solo es importante que sepan lo teórico, sino que también tengan estas habilidades blandas para tratar con las personas, sobre todo con las personas mayores, que es mi área de trabajo» (trabajadora social, mujer, 30 años).

Esto es consistente con la formación por competencias, en tanto promueve la movilización de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en un desempeño integral.

Expectativas en torno al desempeño del estudiantado y el rol de la supervisión

Respecto de la formación basada en competencias, se solicitó a quienes participaron que señalaran situaciones reales que enfrenta el estudiantado en su práctica y cómo evaluarían el desempeño de las competencias de creatividad e innovación, entendiendo la competencia como «un saber actuar complejo, movilizando recursos propios y ajenos para resolver problemas reales de manera efectiva y éticamente responsable, con creatividad e

innovación» (Universidad Católica de Temuco, 2008, p. 23). Dentro de las propuestas destacaron:

Diseñar un taller de capacitación en derechos, destinado a personas mayores rurales, donde no se puede utilizar aparatos electrónicos porque la sede de la reunión no cuenta con electricidad [...], ver qué lectura hace del contexto [...], primero veo el diseño de la actividad y después las técnicas que utilizará y los recursos que necesitará, además de ver la pertinencia de los contenidos y los insumos a utilizar (trabajadora social, mujer, 50 años).

La propuesta anterior desafía al estudiantado a ser creativo e innovador, en un contexto de diversidad intercultural e intergeneracional, como lo es la intervención en contexto rural con personas mayores. La profesional plantea una situación que incluye la revisión del diseño de la actividad, su ajuste al contexto, las técnicas y recursos disponibles, en la búsqueda de la pertinencia en la acción profesional. Son centrales las tareas de orientación y retroalimentación que realiza la supervisora fomentando a su vez la autonomía y creatividad del estudiantado, al ser este quien diseña e implementa la actividad. Al señalar «ver qué lectura hace del contexto», la supervisora fomenta la reflexividad para integrar teoría y práctica, potenciando que el estudiante analice críticamente el contexto sociopolítico en el cual va a desarrollar su intervención (Kodele y Mešl, 2024). Otra propuesta planteada en el marco del curso señala que

en un programa de intervención especializada con niñez y familias, le pediría un diagnóstico de intereses de adolescentes [en base a] actividades lúdicas y formativas que favorezcan la motivación y participación, respetando espacios y pares, como también las ideas de otros [...], hacerse cargo de la ejecución manteniendo la cercanía y motivación, entregando una experiencia de participación significativa en un contexto protegido [que su intervención] fortalezca habilidades sociales [...] en un espacio de respeto, con interacciones contrarias a las violencias ya experimentadas en sus familias, barrios y colegios (trabajadora social, mujer, 59 años).

Al igual que en la primera propuesta pedagógica, se incorpora la dimensión sociopolítica y ética, pues busca fomentar el compromiso del Trabajo Social con la justicia social y la conciencia crítica (Morley et al., 2020). Se reconoce el protagonismo de los grupos sociales con quienes se trabaja, los contextos de violencia ya experimentados por estos. De este

modo, la competencia, entendida como un «saber actuado éticamente», se puede expresar de manera concreta, en el desempeño del estudiantado, en un contexto real. En relación con la autonomía y la creatividad, nuevamente aparecen como competencias relevantes en el relato de otra supervisora, más joven, quien manifiesta:

Dar la libertad para plantear sus propios procesos reflexivos [...]. No imponer nuestras ideas [...], más bien orientarlos, que sean capaces de descubrirlos por su cuenta, reflexionando de manera crítica sobre el quehacer profesional e innovando en acciones que respondan a ello (psicóloga, mujer, 28 años).

Este ejercicio muestra la incorporación de teorías transformadoras del aprendizaje que enfatizan procesos relacionales y reflexivos (Kodele y Mešl, 2024).

Por otra parte, se señala la importancia de aprender a trabajar de manera interdisciplinaria: «Enfrentarse a equipos de trabajo de diversas profesiones para construir aprendizajes con otras ramas del saber, establecer buenas relaciones en trabajo colectivo» (pedagoga, mujer, 63 años). Desde esta experiencia, el trabajo en equipos interdisciplinarios supone una oportunidad de aprendizaje que trasciende el trabajo en equipo que se da generalmente en el aula con sus pares, para enfrentarse a trabajar con otras profesiones, lo que ocurre habitualmente en el contexto laboral. En relación con el diseño de pautas de evaluación para la definición de criterios comunes, se plantea la importancia del diálogo entre supervisores docentes e institucionales:

Se podría hacer algún ejercicio más compartido cuando el estudiante se encuentra en la elaboración de su plan de práctica [al inicio] y en su proceso de devolución de la sistematización [al final], dialogar entre supervisores, analizar elementos comunes [...], buscar puntos de encuentro que faciliten el aprendizaje y dar orientaciones al estudiante. Me parece que suele ser un proceso que va por líneas muy paralelas (trabajadora social, mujer, 30 años).

Lo anterior remite a la necesidad de consolidar la relación entre supervisores docentes e institucionales, pues ambos cumplen funciones complementarias en el proceso formativo, esta articulación puede contribuir a producir acompañamientos y orientaciones más pertinentes que efectivamente articulen teoría y práctica.

Discusión

La supervisión de prácticas de parte de profesionales de campo es una tarea que contribuye a la calidad de la formación universitaria, razón por la cual debe ser reconocida y valorada. Contar con tiempos y recursos institucionales para llevar a cabo un espacio de formación dirigido a profesionales que se desempeñan en espacios laborales externos a la universidad, donde el estudiantado realiza su práctica profesional, es una expresión de reconocimiento hacia una labor generalmente invisibilizada. Los espacios y contextos laborales donde se desempeñan profesionales de Trabajo Social han adquirido un carácter cada vez más interdisciplinario, lo que se ve reflejado en la diversidad de profesionales que acompañan los procesos de práctica. Por ello, resulta fundamental entregar herramientas que favorezcan el análisis, la intervención y el diálogo interdisciplinario, dotando a quienes supervisan en las instituciones de conocimientos teóricos y metodológicos del Trabajo Social, de modo que puedan acompañar al estudiantado en su proceso de aprendizaje en la práctica y contribuir de manera pertinente a la calidad de la formación.

Respecto a quienes participaron de la formación, la diversidad de instituciones en las que se formaron, disciplina de base, experiencia profesional, experiencia como supervisores/as, edad, entre otros, puede incidir en las expectativas en torno al desempeño esperado del estudiantado. Esta situación se extiende a todo el universo de supervisores/as institucionales. Estas diferencias pueden generar incertidumbre en el estudiantado y contribuir a la dicotomía teoría-práctica, cuestión que ha sido un desafío permanente para la disciplina (Béres et al., 2023). Para mitigar esto, resulta de gran importancia avanzar en la construcción de espacios de diálogo, discusión y capacitación entre supervisores/as, así como abordar cuestiones como el perfil de egreso, competencias y desempeños esperados, expectativas y nociones previas en torno al desempeño del estudiante y al proceso de supervisión de prácticas.

En este sentido, es fundamental la relación que se establece entre estudiantado y supervisores (institucional-docente) para la construcción de un aprendizaje con sentido, potenciar la validación recíproca, responsabilidad ética, pensamiento crítico y reflexivo, así como la consolidación de la propia identidad disciplinar (Bruno y Dell'Aversana, 2018).

En relación con las expectativas en torno al desempeño del estudiante, considerando la formación basada en competencias, aún queda mucho por profundizar. Generar espacios de

formación en torno a la supervisión nutre tanto al profesional que supervisa como al estudiantado como a quien tiene la oportunidad de integrar y evaluar conocimientos, prácticas complejas y competencias profesionales en un contexto real, acompañado por un profesional con experiencia en el área (Beesley, 2023; Bogo, 2015). Al analizar el relato de quienes finalizaron este programa de formación, es posible apreciar una postura que propicia la autonomía y la creatividad del estudiantado, lo que es consistente con las competencias profesionales esperadas. Por otra parte, se observa, de parte de quienes supervisan, el interés por brindar al estudiantado oportunidades para explorar y proponer, articulando los conocimientos previos adquiridos en su formación, a partir de un encuadre que contempla los valores de respeto a la diversidad y al protagonismo de los propios sujetos con quienes se trabaja, así como también las condiciones institucionales, en cuanto a posibilidades y limitaciones. Acerca de la relación supervisor/a-estudiante, el/la supervisor/a institucional cumple un papel clave, pues, a través del modelaje, transmite no solo conocimientos y técnicas, sino también una postura ética-política, así como una mirada epistemológica de la disciplina y la profesión (Ludi, 2003; Sanhueza et al., 2022).

En cuanto a aspectos formales para una nueva implementación de esta iniciativa, y atendiendo a las dificultades surgidas, se propone un diseño formativo de carácter autoinstruccional donde cada participante pueda, de acuerdo a sus tiempos, ir avanzando en los módulos; además de considerar la realización de foros para aclarar dudas y recoger los aportes de quienes participen, especialmente en la creación de instrumentos que permitan, de manera realista, la evaluación de desempeños y competencias genéricas, desde los centros de práctica. Este programa constituyó una oportunidad para la reflexión conjunta, con supervisores institucionales, respecto a la formación basada en competencias, los posibles desempeños esperados de parte del estudiantado y las expectativas sobre la tarea de supervisión. No obstante, es importante seguir profundizando en el análisis del proceso de supervisión como práctica educativa, incorporando estudios en relación con el supervisor/a docente. A partir de los hallazgos, coincidimos con lo señalado por diversos autores en relación con la importancia de alinear la supervisión con el proyecto ético-político del Trabajo Social, asegurando que aporte al desarrollo del pensamiento crítico, la identidad profesional y la práctica orientada a la justicia social (Linares et al., 2020; Sacristan y Lalane, 2022).

Referencias

- Aguilar, M. (1994). *Introducción a la supervisión*. Lumen.
https://www.researchgate.net/publication/349737304_Introduccion_a_la_supervision
- Álvarez, M. (2025). *La sistematización de experiencias como eje de la investigación educativa*. Proyección.
- Angeloni, M. E. (2019). Reseña / La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, (11), 245-246.
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/es/article/view/8749/12159>
- Beesley, P. (2023). Aprendizaje colaborativo experiencial en prácticas de trabajo social. *Educación en Trabajo Social*, 43(8), 2154-2169.
<https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2245837>
- Béres, L., Sanders, J. E., Baird, S. L., Vito, R., Lewis, V. y Csiernik, B. (2023). Sustaining skills of critical reflection on practice: a pilot project. *Social Work Education*, 43(8), 2257-2273. DOI:10.1080/02615479.2023.2254324
- Bogo, M. (2015). Formación práctica para el trabajo social clínico: mejores prácticas y desafíos contemporáneos. *Revista de Trabajo Social Clínico*, 43(3), 317-324.
<https://doi.org/10.1007/s10615-015-0526-5>
- Bruno, A. y Dell'Aversana, G. (2018). Reflective practicum in higher education: the influence of the learning environment on the quality of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 345-358.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1344823>
- Bustos, R. (2023). Huellas de la supervisión en la historia del Trabajo Social. *Cátedra Paralela*, (22), 29-56. <https://doi.org/10.35305/cp.vi22.372>
- Calderón, M., Díaz, D. y Martínez, M. P. (2024). Conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para la supervisión institucional de prácticas de estudiantes de Trabajo Social. *Perspectivas*, (44), 95-120.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10293303>
- Carranco-Madrid, S., Racines-Cabrera, M. y Haro-Yaranga, M. (2026). Sistematización de experiencias prácticas desde el Trabajo Social y el rol del docente tutor. *Innova Science Journal*, 4(1), 443-453.

- Copeland, P., Dean, R. G. y Wladkowski, S. P. (2011). The power dynamics of supervision: ethical dilemmas. *Smith College Studies in Social Work*, 81(1), 26-40.
<https://doi.org/10.1080/00377317.2011.543041>
- Duarte, C. (2013). Procesos de construcción del Trabajo Social en Chile. De historia, feminización, feminismos y ciencias. *Eleuthera*, 8, 253-270.
- Facultad de Ciencias Sociales. (s. f.). *Reglamento de la carrera de Trabajo Social*.
- Furness, S. (2012). Gender at work: characteristics of 'failing' social work students. *The British Journal of Social Work*, 42(3), 480-499. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcr079>
- Ghiraldelli, R. (2020). Formación profesional y la práctica supervisada en el servicio social brasileño. *Prospectiva*, (29). http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-12132020000100039&script=sci_arttext
- Hortegano, R., Moreira, N. y Rodríguez, E. (2022). Sistematización de experiencias educativas en contexto de transición a la virtualidad en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Uruguay. *Intercambios*, 9(2), 76-83.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9512851>
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. Alforja.
- Jara, O. (2019). La sistematización de experiencias: Nuevas rutas para el quehacer académico en las universidades. En A. Ghiso (Comp.), *Sistematización de prácticas y experiencias educativas* (pp. 37-52). Municipio de Medellín.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). *La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Observatorio de Reformas Educativas (ORÉ).
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART3.pdf>
- Kodele, T. y Mešl, N. (2024). Reflexive practice learning as the potential to become a competent future practitioner. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 14(2), 63-84. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1445>
- Ley N.º 11.575 de 1954. Introduce modificaciones a la ley sobre el impuesto a la renta, contenidas en el D. S. N.º 2.106 de 15 de marzo del presente año, 14 de agosto de 1954, Chile. <https://bcn.cl/2od4b>

- Linares, J., Hernández, A. y Rojas, H. M. (2020). La experiencia de orientación docente en la práctica profesional de trabajo social. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía*, 13(2), 165-196. <https://doi.org/10.15332/25005421/5498>
- Ludi, M. (2003). Formación académica en Trabajo Social. En E. Jong (Comp.), *Formación académica en Trabajo Social: una apuesta política para repensar la profesión*. Espacio.
- Morley, C., Ablett, P., Noble, C. y Cowden, S. (Eds.). (2020). *The Routledge handbook of critical pedagogies for social work*. Routledge.
- Pineda, E., Orozco, P., Rodríguez, R. y Ospina, J. V. (2019). *Voces, vivencias y saberes de docentes universitarios: sistematización de experiencias educativas*. Universidad Santo Tomás; Ediciones USTA.
- Sacristan, D. y Lalane, M. (2022). Field instruction: a relational model to promote a positive professional identity for social work students. *Journal of Teaching in Social Work*, 42(4), 303-315. <https://doi.org/10.1080/08841233.2022.2103228>
- Sanhueza, L., Hernando, M., Smythe, D., Álvarez, C. y Sanhueza, S. (2022). Dificultades y desafíos de las prácticas a distancia en tiempos de pandemia. En L. Vivero (Ed.), *El trabajo social frente a las actuales crisis socio-políticas: debates para un nuevo proyecto disciplinario* (pp. 321-338). RIL Editores.
- Sweifach, J. S. (2019). A look behind the curtain at social work supervision in interprofessional practice settings: critical themes and pressing practical challenges. *European Journal of Social Work*, 22(1), 59-68. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1357020>
- Tardif, J. (2006). *Evaluación de competencias: documentar el proceso de desarrollo*. Chenelière Education.
- Universidad Católica de Temuco. (2008). *Modelo educativo UC Temuco: principios y lineamientos*. <https://cinap.uct.cl/wp-content/uploads/2018/08/ModeloEducativoUCT-1.pdf>
- Vasco, C. (2008). Sistematizar o no, he ahí el problema. *Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía*, 23, 20-23.

- Vivero-Arriagada, L. A. (2020). Condiciones para una neo-reconceptualización del Trabajo Social en Chile, Latinoamérica y el Caribe. *Prospectiva*, 29, 193-212.
<https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8241>
- Wong, P. Y. J., Wong, K., Ghoh, C. y Chiu, M. Y. L. (2022). *Supervision of supervisory practice: from idea to practice*. *International Social Work*, 66(6), 1918-1931.
<https://doi.org/10.1177/00208728211073648>
- Zuchowski, I. y Pascoe, K. M. (2025). Professional development needs of social work field education supervisors in Australia. *Australian Social Work*, 79(3), 421-436.
<https://doi.org/10.1080/0312407x.2025.2544850>

Contribución de autoría

Los autores han participado en igual medida en cada una de las etapas de la elaboración del artículo.

Disponibilidad de datos

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio se encuentra disponible en las actas y bases de datos de la Comunidad de Aprendizaje Prácticas TRASO.