



“APRENDIZAJES RELEVANTES AL EGRESO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN TRABAJO SOCIAL UNIVERSITARIO: ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS DE SEMINARIOS DE TÍTULO DE LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO, 1999 – 2003, DESDE EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS PROFESIONALES.”

Seminario de Título para optar al Grado Académico de Licenciado en Servicio Social y al Título Profesional de Asistente Social.

**Institución Patrocinante:
Universidad de Valparaíso
Oficina de Autoevaluación Institucional**



**Profesora Guía: Sra. Patricia Castañeda Meneses
Equipo Seminarista: Pablo Carrasco Páez
Andrea Morales Parra**

2 0 0 3

***“Aprendizajes Relevantes al Egreso de la Formación
Profesional en Trabajo Social Universitario: Análisis de
las Experiencias de Seminarios de Título de la Escuela de
Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso,
1999 – 2003, desde el Enfoque de Competencias
Profesionales.”***

Tesis Patrocinada por:

Universidad de Valparaíso
Oficina de Autoevaluación Institucional

Este Seminario de Título dio origen a un Proyecto de Formación basado en Competencias Profesionales, financiado por el Fondo de Desarrollo Institucional –FDI2003- del Ministerio de Educación.





UNIVERSIDAD DE VALPARAISO
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL



REF.: INFORMA CALIFICACIÓN SEMINARIO DE TÍTULO
ALUMNOS QUE SE INDICAN.

VALPARAISO, Abril 5 de 2003.

SEÑOR DECANO:

En mi calidad de Profesora Guía vengo en informar el Seminario de Título desarrollado durante el año académico 2003 por los alumnos de la Escuela de Trabajo Social Sres. **PABLO CARRASCO PAEZ** y **ANDREA MORALES PARRA** expuesto en el informe final de dicho Seminario titulado **"APRENDIZAJES RELEVANTES AL EGRESO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN TRABAJO SOCIAL UNIVERSITARIO: ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS DE SEMINARIOS DE TÍTULO DE LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAISO, 1999-2003, DESDE EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS PROFESIONALES"**.

En la evaluación, de acuerdo a lo establecido en el Artículo 42º del Reglamento del Plan de Estudios vigente, he tenido en consideración los siguientes aspectos: importancia, originalidad y aporte del trabajo al campo profesional; aspectos metodológicos; amplitud y suficiencia del desarrollo del tema y de la bibliografía utilizada; régimen formal de citas; carácter de la redacción y calidad del vocabulario técnico utilizado.

Seminario de Título realiza un análisis de los aprendizajes relevantes al egreso de la formación en Trabajo Social universitario desde la perspectiva de las experiencias de titulación realizadas en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso en el período 1999-2003 y se constituye en un aporte relevante a los procesos de reflexión y revisión crítica de la formación de pregrado de esta Unidad Académica. Desde la perspectiva de competencias profesionales se aporta un marco comprensivo renovado, capaz de develar las fortalezas de la propuesta académica entregada y proyectar los desafíos de innovación necesarios de incorporar para alcanzar una formación de Trabajo Social pertinente y de calidad. Asimismo, permite redescubrir la riqueza que representan los Seminarios de Título, como oportunidades estratégicas para el mejoramiento de procesos internos de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso.



UNIVERSIDAD DE VALPARAISO
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL



2.

Por lo anteriormente expuesto vengo en calificar el presente Seminario de Título, con nota **7,0 (siete coma cero)**.

PATRICIA CASTAÑEDA MENESES
PROFESORA GUIA

AL SEÑOR
ANTONIO PEDRALS G. de C.
DECANO
FACULTAD DE DERECHO Y
CIENCIAS SOCIALES
PRESENTE.
PCM/rvs.-



UNIVERSIDAD DE VALPARAISO
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL



REF. Informa calificación Seminario de Título de Alumnos que se indica.

Valparaíso, Abril 6 de 2004.

SEÑOR DECANO:

En mi calidad de profesora informante vengo a entregar el resultado de la revisión del Seminario de Título desarrollado durante el año académico 2003 por los alumnos de la Escuela de Trabajo Social Sres. **PABLO CARRASCO PAEZ** y **ANDREA MORALES PARRA** expuesto en el informe final de dicho seminario titulado **“APRENDIZAJES RELEVANTES AL EGRESO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN TRABAJO SOCIAL UNIVERSITARIO: ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS DE SEMINARIOS DE TÍTULO DE LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO, 1999-2003, DESDE EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS PROFESIONALES”**

En la evaluación de acuerdo a lo establecido en el art. 42 del Reglamento del plan de estudios vigente, he tenido en consideración los siguientes aspectos : importancia, originalidad y aporte al trabajo en el campo profesional, aspectos metodológicos; amplitud y suficiencia en el desarrollo del tema y de la bibliografía utilizada; régimen formal de citas; carácter de la redacción y calidad del vocabulario técnico utilizado.

Los seminaristas se insertan en la Oficina de Autoevaluación institucional, seleccionando una temática universitaria no solo original sino además extraordinariamente relevante desde el punto de vista del trabajo social y de los procesos de evaluación que está llevando adelante esa escuela.

La tesis representa un estudio de gran interés nacional , realizada con gran prolijidad y compromiso por parte de los estudiantes, en un área tremendamente sensible y no fácil de indagar pues se corre el riesgo de herir susceptibilidades y resistencias expresadas de diversas formas. Logran vencer obstáculos y estructurar un documento de gran valor histórico y profesional.

Es meritorio destacar además la proyección que los seminaristas han dado a su trabajo profesional, postulándolo al fondo de desarrollo institucional del Ministerio de Educación con su proyecto denominado “Formación de Emprendedores Sociales”, obteniendo un monto de \$ 3.000.000.- para el desarrollo de su propuesta.



UNIVERSIDAD DE VALPARAISO
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL



2.

La bibliografía actualizada y completa, el régimen formal de citas correcto, el vocabulario técnico adecuado, la capacidad de análisis muy buena, logrando en el análisis conclusivo un buen nivel de explicación integrativa, la capacidad de síntesis buena.

Por las razones anteriormente expuestas califico este Seminario con nota **7,0 (siete coma cero)**.



MARÍA TERESA SÁNCHEZ ALEN
PROFESORA INFORMANTE

AL SEÑOR
ANTONIO PEDRALS G. DE C.
DECANO FACULTAD
DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
PRESENTE.
MTSA/rvs.-

Nuestros sinceros agradecimientos a todos quienes participaron en la realización de esta experiencia: Docentes Guías, Guías Institucionales, Ex/alumnos y Alumnos Seminaristas 2003.

A todos los que dedicaron una parte de su tiempo a responder entrevistas, participar en grupos de discusión y a quienes nos alentaron permanentemente.

A nuestra Profesora Guía, Sra. Patricia Castañeda, por su paciencia y generosidad en entregar conocimientos y compartir sueños y arte en el Trabajo Social.

A nuestra Guía Institucional, Profesora María Teresa Sánchez, por su permanente interés y confianza en la realización de este seminario.

A Joana, por su gentil apoyo y disposición para ayudarnos desde la OAEI.

Y por supuesto a nuestros compañeros/as de cursos menores (nunca inferiores) por su cálido acompañamiento humano, durante un año de trabajo.

"Aprendemos un 10% de lo que leemos, un 20% de lo que oímos, un 30% de lo que vemos, un 50% de lo que vemos y oímos, un 70% de lo que discutimos y un 80% de lo que experimentamos"

Talents.

Innovación y gestión del aprendizaje.

DEDICATORIA

"Primero: que tú has sido para mí lo más grande de este mundo". Eso. AS.

A mi madre y compañera de ruta. ¿Será necesario decir cuanto que te quiero?. Por nuestra complicidad y sueños compartidos. Por tu enorme capacidad de entrega y absoluta falta de egoísmo. Por no sobre-ejercer en tu rol y por siempre estar ahí. Seguro que este no es el fin, seguro...

A mi familia en general, y a mi hermana y mi sobrina en particular. Por ser partícipes de mi vida, por vuestro indisimulado orgullo, del cual no creo ser siempre merecedor (pero en fin... que tampoco me quejo!!). Las quiero mucho.

"No podemos decir en que momento exacto surge una amistad. Como cuando se llena una vasija gota a gota, la última la rebosa; así, en una serie de gestos cordiales, el último desborda el corazón". JB

A Marcia por su presencia permanente, por su lealtad y aprecio y por ser mi amiga desde el primer día, (ese de las rodillas, ¿te acuerdas?. A Carla, por ser mi confidente, por nuestros miedos comunes y escepticismo propio de quienes no quieren ser heridos. (¿cómo quedó?). A Cindy por su óptica tan particular de ver la vida. Por las aventuras sin destino que emprendió con nosotros (siempre topísima, por supuesto). A las tres las quiero mucho, pero me esforzaré en disimularlo... lo prometo!!.

A Andrea, por su infinita paciencia y por arriesgar y atreverse en esta aventura que sólo nosotros sabemos cuanto esfuerzos demandó, y a aquellos proyectos de amigos/as con los que me he encontrado y a los que espero seguir conociendo cada vez un poquito más: a Claudia y Octavio, quienes en formas tan distintas no dejan de sorprenderme.



A mi Profesora Guía, por demostrarnos que sólo el trabajo y la persistencia nos permiten ser verdaderamente profesionales en el Trabajo Social.

"Una frase resumió lo diferente de los dos..." Eso. AS

¿Se me olvida alguien?... seguro que sí. A la contradicción misma de la amistad. A mi enemigo favorito, con quien las guerras son siempre entretenidas. Gracias por tu complicidad, por nuestros códigos y secretos. Eres lejos el tipo al que más quiero, el hermanito menor que (afortunadamente) no tuve.


Pablo


CUANDO APRENDO...


 Aprendo cuando escucho y pienso.
Aprendo cuando me equivoco, y me doy cuenta que es una oportunidad de hacerlo de nuevo.
Aprendo cuando busco apoyo en los otros, cuando sé que tienen algo que entregarme. Aprendo cuando doy las gracias, y más que nada cuando soy humilde.
Aprendo cuando de lo malo veo algo bueno.
Aprendo cuando miro hacia adelante
Aprendo cuando tengo Fe en lo que hago.
Aprendo cuando comparto con la gente que quiero..... ✨
No aprendo cuando soy la primera, aprendo cuando sé y soy más que ayer.
No aprendo cuando llego a la meta, aprendo cuando sé donde está la meta....
☞
Aprender está en cada lugar, cuando me caigo, cuando río, cuando lloro. Nadie te dice si tú aprendes, tú lo sabes.
Aprender es finalmente lo que hice ayer, estoy haciendo ahora y voy a hacer mañana. 




De esta forma quisiera dedicar esta tesis, a los que me apoyaron en este aprendizaje:


 En primer lugar a Dios por darme Fe y Fuerza para salir adelante.

 A mis padres y mi familia, por haber contribuido a que sacara adelante esta profesión y por preocuparse por mi bienestar durante este período universitario.

 A Ignacio, porque lo quiero tanto.


○ A mi madrina, por sus consejos. —


 A Pablo, por tu apoyo y confianza, y por compartir los días de angustias y de frutos que conllevó este trabajo.


 A Carla, a Marcia, y Claudia por entregarme energía positiva y compartir estos años.


○ A Natalia por aprender a conocerla y compartir estos últimos años de estudios.

 A Bárbara por su actitud positiva frente a la vida.

 A Antoniella por tu amistad, tolerancia y ayuda recibida en estos años.

 A mis amigas Ángela y Carmen por subirme al ánimo.

 A mis Supervisoras de Institución, por guiarme profesionalmente.

 A mi profesora Patricia Castañeda, por su confianza depositada hacia mí, por apoyarme y ayudarme a confiar en mí misma y contribuir a mi formación profesional.

Con mucho cariño... **ANDREA**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	7
Capítulo I: PRESENTACIÓN GENERAL.	9
Capítulo II: CONTEXTOS DE LA EXPERIENCIA.	14
Capítulo III: MARCO DE REFERENCIA.	36
Capítulo IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.	95
Capítulo V: INFORME DE INVESTIGACIÓN.	99
a) La Experiencia de Seminario de Título en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso.	100
b) Aprendizajes Relevantes al Egreso de la Formación Profesional en Trabajo Social.	156
Capítulo VI: PLATAFORMA BASE PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL DE UN/A RECIÉN EGRESADO/A: PROPUESTA PARA TRABAJO SOCIAL UNIVERSITARIO.	167
Capítulo VII: CONCLUSIONES.	182
Bibliografía	188
Anexos:	191

* Fe de Erratas:

A causa de un error en el procesador de texto, las páginas 106,131,146,148,161,212 no aparecen en la numeración, no afectando el documento final.

ABSTRACT

La Presente Experiencia de Seminario de Título denominada, "*Aprendizajes Relevantes al Egreso de la Formación Profesional en Trabajo Social Universitario: Análisis de las Experiencias de los Seminarios de Título de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, 1999 – 2003, desde el Enfoque de Competencias Profesionales*", aborda la relación dinámica existente entre la adquisición de aprendizajes relevantes, evidenciables al egreso de un programa de formación, y la articulación de estas en unidades de competencias profesionales.

De esta forma, el Estudio tiene como propósito:

- Caracterizar y analizar el repertorio de Competencias Profesionales Generadas por la formación académica de pregrado en general y en la experiencia de Seminario de Título en particular, desde la perspectiva de los/las Seminaristas de Título de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, en vistas a configurar los aprendizajes relevantes que poseen a su egreso

1. Enfoque Metodológico:

Investigación de Enfoque cualitativa y exploratoria, orientado por las siguientes Preguntas de Investigación:

- ✓ ¿ Cuáles son las competencias profesionales que reconocen poseer al momento de enfrentarse a la experiencia académica del seminario de título?.
- ✓ ¿ Cuáles son las competencias profesionales que adquirieron o están adquiriendo en el desarrollo de su seminario de título?.
- ✓ ¿Qué proyecciones profesionales reconocen se derivan de la experiencia de seminario de título?.
- ✓ ¿Cuál es el repertorio de competencias profesionales que poseen los y las titulados/as de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso al momento de su egreso?.
- ✓ ¿Cuáles son los aprendizajes relevantes que se identifican al término de la formación de pregrado?.

Las dimensiones contempladas en la Investigación corresponden a:

- ✓ Seminario de título: Significado de la Experiencia
- ✓ Seminario de Título y Competencias Profesionales
- ✓ Competencias Profesionales y Trabajo Social
- ✓ Aprendizajes Relevantes al Egreso de la Formación de pregrado en Trabajo Social Universitario

El colectivo está conformado por:

- ✓ Asistentes Sociales que desarrollaron su Experiencia de Seminario de Tesis entre los años 1999 y 2001.
- ✓ Alumnos / as Seminaristas que desarrollaron su experiencias de Seminario de Título durante el año 2002 y que rindan Examen de Grado en el año académico 2003.
- ✓ Alumnos/ as de Pregrado que se encuentran cursando la asignatura de Seminario de Título durante el año académico 2003.

Los Instrumentos y Estrategias de recolección de Información están conformados por: Entrevistas Semiestructuradas, Grupos de Discusión y Análisis Documental

2. Informe de Investigación

De la Información de carácter cualitativa obtenida de entrevistas y grupos de discusión practicados a los y las participantes del estudio, además del análisis documental que implicó la revisión de los documentos de Seminario de Título, en su calidad de evidencia de desempeño de la experiencia académica realizada, se elaboró un apartado que da cuenta de la Investigación realizada, estructurándose de la siguiente forma:

2.1 Organización Preliminar de la Experiencia de Seminario de Título:

Decisiones de Inicio:

- En cuanto al Equipo de Trabajo: se centró en la afinidad de los miembros, los criterios de azar y de urgencia.
- En cuanto a la Elección del Tema: los criterios fueron diversos y se centraron en: Área Temática, Interés Profesional/ Personal, propuesta de Guía Institucional, Propuesta de Guía Académico, Azar, Innovación y Tramite.
- Elección de Institución: Los criterios de elección se centraron en dos categorías: La Práctica Previa y la disponibilidad de Recursos.
- Asignación del profesor Guía: Los criterios de asignación fueron: Por coordinación de seminarios, por demanda del profesor por demanda de equipo de alumnos.

El Significado de la Experiencia:

- En relación con al Fase de Desarrollo: Dicho discurso presenta variaciones de acuerdo al grado de avance del proceso, diferenciándose tres momentos:

Inicio: Dentro de este momento, los discursos dicen relación en torno a las expectativas que permitan posicionar al Seminario de Título como herramienta posterior a utilizar en el desempeño laboral, contar con un equipo sólido de trabajo, y un guía académico facilitador del proceso.

Proceso: Se puede determinar la existencia de problemas que dificultan el proceso, que deben ser asumidos por los alumnos, requiriendo para ello esfuerzo en desarrollar habilidades de tolerancia a la frustración.

Salida: El discurso se centra en describirla como una oportunidad de desarrollo de todas las habilidades teórica-prácticas de pregrado, como también de potenciación de habilidades personales en el transcurso del Seminario.

- En relación al año de Promoción de los participantes: El significado de la experiencia no presenta variaciones significantes de acuerdo al año de promoción, sin embargo es posible determinar que el significado de trámite aparece con mayor nitidez en las promociones de los años 2002 y 2003. No obstante lo anterior, aparecen otros discursos. Discurso como Asignatura, Desarrollo temático Especializado, Cierre de Ciclo de Formación de Pregrado y Tránsito de Pregrado a Vida laboral.
- Rol de los Actores: Según la opinión de los participantes, se identifican tres actores centrales en la experiencia de Seminario de Título :

Rol desempeñado por los/ las Alumnos/as: Se enmarca dentro de cuatro definiciones, de esta forma se encuentran los roles de: Autonomía, Adaptación, Autoformativo, Desarrollo de Experticidad.

Rol desempeñado por el/ la Guía académico/a: Se distinguen cuatro discursos: Directivo, Experto en Metodología, Experto en el Tema, Especializado en Trabajo Social.

Rol desempeñado por el/ la Supervisor/a Institucional: Se distinguen cuatro tipos de discursos, relacionados principalmente con el Interés en torno al Seminario de Título en su Institución: Interesado en el diagnóstico, interesado en los Productos, Acompañamiento Técnico, Ausencia.

- Estilos de Guía Académica: Las categorías señaladas consisten en: Profesor inserto en el proceso, Profesor Observador del proceso, Flexibilidad Metodológica y/o temática, profesor Directivo.

2.2 Competencias Profesionales y Seminario de Título:

- a) Se utilizaron los modelos:

Modelo Bunk: Para desarrollar este modelo se realizó una separación sobre las fases de desarrollo del Seminario, así es posible distinguir:

Inicio: Se enfatizan las competencias que fueron intencionadas expresamente por el currículo de pregrado previo al Seminario, aquellas reconocidas por estilos de pedagogía o enseñanza, pero no plurales para el conjunto de alumnos/as, y aquellas competencias autoinstaladas a raíz de experiencias personales.

Proceso: Se distinguen competencias adquiridas a raíz de demandas puntuales de los procesos en curso y/o por necesidades formativas reconocidas por los/las alumnos/as y expresadas en el trabajo práctico.

Salida: Se distinguen competencias que se desarrollaron en la Experiencia de Seminario de Título, y que representan nuevas exigencias que debieron sortear los y las alumnos/as seminaristas durante el transcurso de su tesis, y que son reconocidas como de relevancia al momento de cerrar la tesis.

Modelo Mertens: Este modelo también se realizó sobre las fases de desarrollo del Seminario, distinguiéndose:

Inicio: Es posible reconocer una serie de competencias profesionales, que son clasificadas como básicas por la naturaleza de su adquisición, y debido a que se constituyen en primeras herramientas para el desempeño profesional en el espacio de un Seminario de Título: a su vez, dichas competencias se encuentran intencionadas en el currículum de pregrado.

Proceso: Se reconocen competencias distintas y de mayor envergadura que aquellas demandadas en un inicio, siendo necesario contar con competencias genéricas, que permitan una mejor inserción en la Institución o a la vez un mejor trabajo colaborativo dentro de los equipos interdisciplinarios.

Salida: Competencias vinculadas al crecimiento experimentado por los/las participantes del Seminario de Título, que por su carácter específico, no son plurales para el conjunto de Seminarios de Título y que representan un elemento distintivo, en relación con el colectivo de alumnos/as de una misma generación.

b) Análisis Integrado de la Experiencia. Para ello, se utilizó:

Modelo CERI: Este modelo distingue 4 categorías, dentro de las cuales el colectivo identificó:

Saber Qué: Amplios conocimientos Teóricos, Visión Integral, Conocimiento especializado del Área

Saber Porqué: Capacidad de reflexión, Conciencia de su actuar, Criterio Profesional, Capacidad de análisis, Aprendizaje experiencial, Actualización del conocimiento, Inquietud intelectual, Toma de decisiones, Autonomía profesional, Interés por el área, Sensibilidad Social.

Saber Como: Elaborar Tabla Gantt, Elaborar planes de contingencia, Manejo de Metodología cuantitativa, Manejo del ciclo tecnológico, Aplicación del conocimiento, Manejo de la Investigación-acción, Manejo del Marco Lógico, Manejo de la Planificación estratégica, Manejo de metodología cualitativa, Capacidad de Autogestión, Gestionar, Coordinar, Formulación de proyectos sociales, Evaluación de proyectos sociales, Creatividad, Proactividad, Autoconfianza.

Saber Quién: Tener una buena imagen, Participar en equipos multidisciplinares, Disposición a trabajar con cualquier persona, Organización del trabajo, Claridad para relacionarse con los otros, Capacidad para negociar y ser flexibles, Capacidad de gestión de equipos, Capacidad de tolerancia a la frustración, Habilidad para trabajar en equipo, Capacidad de organización, Habilidades para trabajo con grupos, Habilidades comunicacionales, Capacidad conciliadora, Criterio profesional, Capacidad de adaptación, Ser responsable, Confianza personal

Modelo Le Boterf: De acuerdo al autor, las competencias profesionales, tienen una manifestación integral si se presentan en forma equilibrada las categorías de: Saber Hacer, Querer Hacer y poder Hacer. De esta manera, al no existir un equilibrio de estas tres categorías en su conjunto, aparecen diversas tensiones, que según el colectivo se centran en tres niveles:

Contexto Académico: Las Tensiones reconocidas dicen relación con la Metodología, y Estilos de Guía Académica.

Contexto Institucional: Las Tensiones dicen relación con los Recursos y el Compromiso Institucional de los patrocinantes de una experiencia de seminario.

Contexto Alumnos Seminaristas: Se identificaron dos puntos de conflicto, los cuales dicen relación con el Trabajo en Equipo y las Relaciones Interpersonales.

2.3 Proyección Profesional a partir del seminario de Título.

Dentro de este punto, el Colectivo identifica tres dimensiones: Tesis con Proyección profesional Laboral, Tesis como Antecedente Curricular y Tesis Centrada en la Experiencia Académica.

3. Aprendizajes Relevantes al Egreso de la Formación de pregrado en Trabajo Social Universitario.

El conjunto articulado de competencias profesionales identificadas por los y las participantes del estudio, se constituye en aprendizajes relevantes al egreso de un programa formativo en Trabajo Social Universitario. De esta forma, la construcción de una Plataforma Base da cuenta de la posibilidad de realizar la traducción formativa y su eventual aplicación en la construcción de ofertas educativas.

Competencias Básicas:

Competencias Primarias de: Lectura, Redacción, Aritmética/ Matemática, Escucha, Expresión, Uso del Computador Personal.

Competencias Racionales de: Pensar Innovador, Toma de Decisiones, Solución de Problemas, Saber Aprender, Razonamiento.

Competencias Personales: Responsabilidad, Autoestima, Sociabilidad, Autocontrol, Integridad/ Honradez.

Competencias Genéricas:

Gestión de Recursos: Programación de Actividades, Manejo Presupuestario, Utilización de Materiales gestión de Recursos Humanos.

Relación Interpersonal: Participa como miembro de equipo, Comparte conocimientos y habilidades, Sirve a los clientes, Ejerce liderazgo, Negocia, Trabaja con Diversidad de Personas, domina un segundo idioma

Manejo de Información: Manejo de Información, Organización de la Información, Análisis de Información. Utilización TIC (s)

Visión Sistémica: Entiende los sistemas, Controla y Corrige la realización de Tareas, Mejora o Diseña los Sistemas

Dominio Tecnológico: Selecciona la Tecnología, Aplica la Tecnología a la Tarea, Mantiene y actualiza equipo

Competencias Específicas:

Competencias Conceptuales: Domina Teorías y Conceptos, Domina las Políticas Sociales Vigentes, Profundiza en su Área Temática de Intervención, Identifica Problemas Sociales, Sistematiza el conocimiento, Domina Técnicas de Investigación Social.

Competencias Procedimentales: Aplicación Metodológica, Formulación y Evaluación de proyectos Sociales, gestión de Redes.

De esta manera, la adquisición de competencias profesionales, su desarrollo y posterior actualización están relacionados con la calidad en el desempeño profesional de un Asistente Social, que significa articular sus conocimientos para hacerlos aplicables a la práctica cotidiana. Es aquí donde las Instituciones de Educación Superior deben comprometerse con los mecanismos de búsqueda permanente de calidad e innovación, responsabilizándose de las actuales demandas sociales.

INTRODUCCIÓN

La investigación que a continuación se presenta, indaga en las experiencias de Seminarios de Título realizadas en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, entre los años 1999 y 2003, en la búsqueda del significado que estos adquieren como instancia final de formación profesional de pregrado.

De esta forma, los aprendizajes relevantes desarrollados durante los años que anteceden a una experiencia seminarista, así como los valorizados por el desarrollo mismo de la tesis, son puestos en juego para convertirse en unidades de competencias profesionales. Secuencialmente, este conjunto de conocimientos y habilidades al final del circuito de pregrado, serán también aquellos con los que un/a egresado/a de la formación universitaria en Trabajo Social se integrará al mercado laboral.

De este modo, en un primer capítulo es desarrollada la **Presentación General** de la Investigación, en la que se entregan los fundamentos que respaldan la realización del estudio, sus principales implicancias y su conexión con fenómenos de carácter global.

El Segundo Capítulo aborda la **Metodología de la Investigación** donde se define el marco metodológico en que se inserta la investigación.

Un Tercer Capítulo da cuenta del **Marco de Referencia** utilizado en la investigación, presentando la perspectiva teórica en que se inscribe el estudio y los referentes de análisis que posibilitan la contrastación de sus resultados.

El Cuarto Capítulo desarrolla los **Contextos de la Experiencia** en que se desenvuelve el proceso, abordando la evolución de la formación profesional en el Trabajo Social en Chile y el marco que ha regulado históricamente la realización del Seminario de Título en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, así como las prioridades institucionales de quien patrocina la realización del estudio y su conexión con la visión de referentes institucionales, de alcance nacional e internacional.

En el Quinto Capítulo, el lector encontrará el desarrollo del **Informe de Investigación**, el cual da cuenta de los resultados obtenidos a través de la aplicación de los respectivos instrumentos de investigación definidos para tal efecto.

Un Sexto Capítulo articula una propuesta para la configuración de una **Plataforma Base para el Ejercicio Profesional de un/a Recién Egresado/a**, basada en competencias profesionales.

En el Séptimo Capítulo son presentadas las **Conclusiones** del equipo seminarista, en cuanto al estudio realizado y el impacto del enfoque para el Trabajo Social.

Finalmente, son adjuntados los **Anexos** correspondientes para una mejor información del lector, en torno a bases de datos construidas y utilizadas durante esta experiencia.



Acceso Escuela de Trabajo Social, durante el año de realización de la presente experiencia de Seminario de Título.

CAPÍTULO I

PRESENTACIÓN GENERAL

PRESENTACIÓN

Durante los últimos años, vertiginosos cambios se han sucedido a escala mundial. La globalización de las economías, el surgimiento de la sociedad del conocimiento, la masificación del acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación –NTIC(s)-, y el debilitamiento de la concepción de fronteras nacionales territoriales, entre otros fenómenos, han repercutido fuertemente en todos los ámbitos, planteando nuevos y complejos desafíos, difícilmente superables desde antiguas lógicas.¹

Uno de los sectores mayormente exigidos, ha sido la Educación Superior, el cual ha sido blanco, a nivel mundial, de continuas críticas por su lenta adaptabilidad a los procesos en marcha.

En este sentido, la educación superior enfrenta hoy profundos cambios y cuestionamientos desde la sociedad contemporánea. Su pertinencia, capacidad de adaptación y formas de resolución de problemas han sido puestas en duda desde los sectores productivos, quienes comienzan a desconfiar de la formación dada a los profesionales que egresan de sus aulas.²

Hoy en día, la exhibición de credenciales universitarias ya no basta para ser calificado como un profesional competente, sino que cada vez más se exige demostrar en el trabajo cotidiano los conocimientos, habilidades, aptitudes y destrezas que un profesional posee.³

Con ello, las exigencias a la calidad de los programas formativos han sido puestas en el tapete de la discusión. Si bien esta situación está presente a escala global, Chile en sus intentos de desarrollo económico con equidad social, no ha sido indiferente ante la resolución del dilema planteado. La educación superior universitaria debe estar a la altura de lo que productivamente el país necesita hoy y sus proyecciones futuras.

Esta tendencia cruza al conjunto de profesiones, quienes se verán obligadas a reformularse constantemente en la búsqueda de niveles crecientes de calidad, lo que sólo es posible de lograr mediante la aportación de información rigurosa y fidedigna que pueda orientar la toma de decisiones.

¹ Cinda. Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria. Chile. 2000.

² Mertens, Leonard. Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos. 1996.

³ Cinterfor/Oit. El enfoque de competencia laboral. Manual de formación. 2001.

En este sentido, desde las políticas públicas en educación, se ha dado énfasis a la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad en los programas universitarios. Con ello se espera pasar desde la masificación de la oferta, hasta el mejoramiento creciente de los niveles de calidad y pertinencia de su propuesta. Esto representa un desafío importante para el corto y mediano plazo, al que las instituciones de educación superior deberán abocar sus esfuerzos.

En Trabajo Social la situación no es diferente. El cambio en los escenarios laborales tradicionales, desde puestos de trabajo estables, preferentemente al servicio del Estado, hacia un sistema dinámico de contratación por proyectos, y mantenimiento del cargo asociado al logro de metas, invaden el campo social y, en vistas a las tendencias mundiales, son fenómenos que reordenan el mercado laboral respecto a como se conocía tradicionalmente.⁴

En este contexto, la identificación de Aprendizajes Relevantes para quienes egresan de un programa formativo en Trabajo Social representa un desafío para los planteles universitarios, quienes deberán adaptar sus propuestas curriculares en función del desarrollo de competencias articuladas, de carácter generalista y de amplia aceptación por el mercado laboral en que, una vez titulados, sus egresados aspiraran a insertarse.

Con ello, se espera mejorar la coherencia entre la formación universitaria y la realidad del mercado del trabajo, mejorando los niveles de empleabilidad de quienes participan de ella a través del mejoramiento de la propuesta curricular, la que deberá renovarse constantemente, incorporando los nuevos temas y énfasis que dinámicamente van configurando el marco de competencias necesarias para el ejercicio profesional de un/a Asistente Social.

Otro desafío de importancia, está representado por, una vez identificadas las competencias necesarias para la adecuada formación de profesionales, realizar la traducción formativa de ellas, a objeto de promover en el currículo la adquisición de aprendizajes significativos y acordes a los requerimientos sociales.

En este sentido, la incorporación de temáticas, como el manejo de un segundo idioma, el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías de la

⁴ Castañeda, Patricia y Salamé, Ana María. Competencias profesionales en Trabajo Social. Cuadernos de Trabajo Social nº1. 2002.

información y comunicación⁵, así como nuevos enfoques metodológicos en Trabajo Social, se plantean como una oportunidad de ampliar la base de competencias al egreso de un programa de formación universitaria, diferenciando a este profesional del resto de egresados de otras instituciones.

Construir perfiles de egreso en sintonía con la realidad contemporánea, dinámicos para asumir los cambios y en concordancia con detalladas proyecciones al mercado laboral, implica la oportunidad de revalorizar la función docente de escuelas tradicionales y proyectar su labor en el futuro.

En el Trabajo Social, articular programas basados en Competencias profesionales, significa mejorar la capacidad del Asistente Social para ingresar a un mercado laboral cada vez más competitivo, adquirir grados de movilidad importante al interior de él y ser capaz de diseñar, proponer y gestionar emprendimientos laborales innovadores.

El seminario de título que se registra en el presente documento, se inscribe en esta línea, dando cuenta del análisis realizado a los seminarios de título de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, desde el enfoque de competencias profesionales, el cual permite integrar los conocimientos teóricos y la capacidad de reflexionar sobre el actuar, con la intervención propia del Trabajo Social profesional.

En este sentido, la identificación de aprendizajes relevantes, evidenciables al egreso del programa de formación de pregrado ofrecido por esta unidad académica, se demuestra como una eficaz forma de articular aquellas competencias imprescindibles para el ejercicio cotidiano de una profesión⁶ como el Trabajo Social, permitiendo distinguir las competencias claves de aquellas accesorias, con lo cual, un proceso curricular de formación se armoniza con lo que en la actualidad necesita el mercado laboral del desempeño de un/a Asistente Social.

Analizar los Seminarios de Título realizados en el quinquenio identificado, al interior de la Escuela de Trabajo Social, se inscribe en la visión de una actividad formativa de índole superior, con características de definición central de la profesionalidad en quienes se encuentran a un paso de convertirse en profesionales del Trabajo Social. Es por lo tanto, una oportunidad privilegiada de reunir y recomponer la visión de quienes han participado en un proceso de

⁵ Aiets/Fits. Documento de discusión sobre los estándares globales de calificación para la educación y capacitación en Trabajo Social. En: "Encuentro Internacional de Escuelas de Trabajo Social" 2002.

⁶ Barrios, Edgar y Fong, Mario. Taller de diseño curricular basado en competencias. Chile, 2002.

seminario de título, ya sea como miembros del equipo de alumnos/as o bien desde la guía académica o institucional.

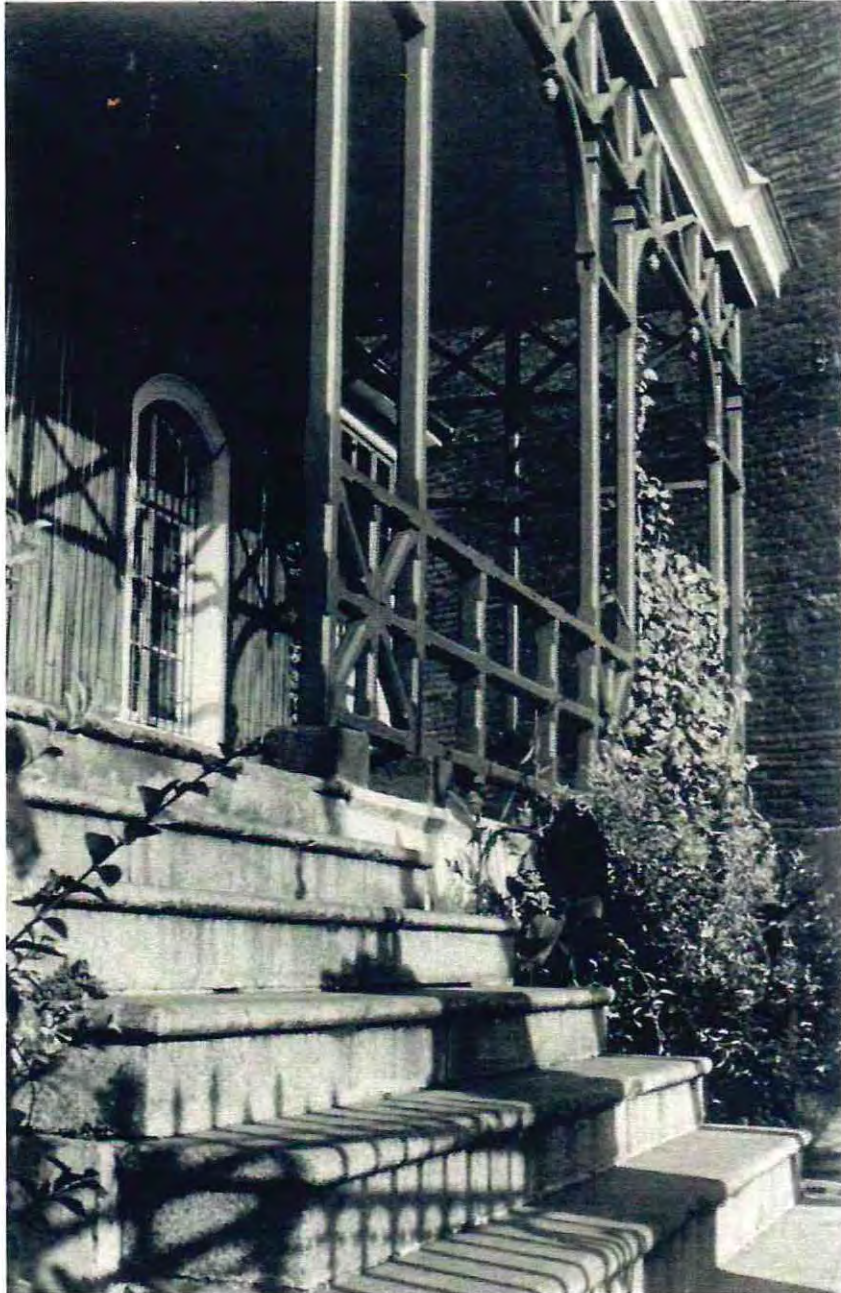
Identificar estas visiones, reunir los discursos que articulan los participantes del estudio y sistematizar el caudal de información acerca de la experiencia final de pregrado, es también una forma de remirar la educación de este nivel en esta institución universitaria, sus fortalezas y principales debilidades. Esto representa la posibilidad estratégica de contar con información rigurosa acerca de procesos nunca antes sistematizados, y que hoy permiten proyectar su desarrollo y consolidación en el tiempo.

Participar en la investigación desde las propias experiencias de seminario, en cualquiera de las posiciones identificadas, da debida cuenta acerca del compromiso con la institución e interés por involucrarse en el mejoramiento permanente de esta casa de estudios. Hoy en día, en cualquier proceso de mejoramiento empresarial, organizacional o de instituciones del sector público, la percepción de las personas ha de ser considerada como elemento central al momento de tomar decisiones para mejorar la calidad del producto o servicio prestado.

Utilizar el enfoque de competencias profesionales, aplicado a la realidad de la formación universitaria en Trabajo Social, permite identificar las necesidades de formación en el circuito de pregrado, su renovación permanente y su direccionalidad en igual sentido que evolucionan las políticas sociales, haciéndose frente a las nuevas demandas de la sociedad, así como la actualización de los conocimientos y habilidades para un ejercicio competente.

Situar el interés en la identificación de los aprendizajes relevantes, significa dar crédito a lo que sucede en el día a día del ejercicio profesional del Trabajo Social. A través de la visualización de éstos, la Universidad puede mejorar los niveles de pertinencia de su propuesta y la coherencia del perfil de egreso de sus titulados, logrando con ello ampliar la empleabilidad de quienes egresen de sus programas, pero también permitiendo su permanente revalidación en el contexto de múltiples opciones institucionales, de distinto tipo, para la formación profesional en Trabajo Social.

Al interesarse en los procesos formativos de pregrado, una institución de educación superior, puede dar sustento a la revalidación de su vigencia institucional, asumir su responsabilidad social en la formación de capital humano pertinente a los desafíos que se plantean a Chile en los próximos años y asumir su condición de entidad gestora del talento humano, en la búsqueda de la excelencia profesional aplicable a múltiples contextos de la realidad social.



Escalinata Escuela de Servicio Social hasta 1985, en que el terremoto de ese año destruye las instalaciones.

Capítulo II

CONTEXTOS DE LA EXPERIENCIA

CONTEXTOS

I.- CONTEXTO INSTITUCIONAL

Oficina de Autoevaluación Universidad de Valparaíso.

La Universidad de Valparaíso, es concebida como una institución formadora de personas con capacidades profesionales y técnicas, con profundos valores éticos, consecuentes con la nueva sociedad⁷.

Dicha institución, es preferentemente académica, de carácter público, vinculada al bien común y comprometida con el desarrollo, tanto nacional como regional que cultiva en un nivel superior la docencia, la investigación, la extensión académica y científica, la creación artística y la difusión de la cultura.⁸

La actividad académica de la Universidad de Valparaíso se desarrolla a través de Facultades, Escuelas e Institutos, que imparten un total de 36 carreras de pregrado y un programa de bachillerato.⁹

En este sentido, dicha institución se ha comprometido con su desarrollo institucional incorporando la preocupación por el aseguramiento de la calidad en sus programas académicos, creándose por Decreto N° 02006 de fecha 1 de diciembre de 1999, la oficina de Autoevaluación Institucional (OAEI).¹⁰

De esta forma, la Oficina de Autoevaluación Institucional tiene como Misión:¹¹

- ✓ “Contribuir a un desarrollo integral de una cultura de evaluación que favorezca las actitudes de análisis crítico respecto del quehacer y del nivel de reconocimiento de la misión institucional”.

Al mismo tiempo, dicha Oficina, cuenta con una serie de objetivos estratégicos:¹²

- ✓ Contribuir a la calidad del proceso educativo de la Universidad de Valparaíso, por medio de la autoevaluación como forma de mejoramiento continuo en todos los niveles.
- ✓ Conformar bases de datos actualizadas que sistematicen la información proveniente de los procesos evaluativos y que sea susceptible de utilizar como soporte de la planificación estratégica,

⁷ Universidad de Valparaíso. Oficina de Autoevaluación Institucional. Documento de circulación interna. 2003.

⁸ Op. Cit. n° 7

⁹ Op. Cit. n° 7

¹⁰ Universidad de Valparaíso. Oficina de Autoevaluación Institucional. En: www.uv.cl. 2003.

¹¹ Op. Cit. n° 10.

¹² Op. Cit. n° 10.

formulación de proyectos, elaboración de políticas y proceso de toma de decisiones institucionales.

- ✓ Apoyar el liderazgo institucional mediante el respaldo de indicadores confiables y validados externamente, y la formación de líderes en materia de calidad.

Asimismo, la Oficina de Autoevaluación Institucional, posee diversas funciones establecidas para lograr cumplir dichos objetivos que contribuirán al mejoramiento de la calidad institucional:¹³

- ✓ Impulsar, coordinar y ejecutar las actividades relativas al proceso de Autoevaluación Institucional.
- ✓ Promover la incorporación voluntaria de las unidades académicas al proceso de autoevaluación institucional y/o acreditación.
- ✓ Facilitar la Autoevaluación Institucional permanente, considerando los criterios entregados a nivel nacional e internacional y promoviendo el mejoramiento continuo.
- ✓ Asesorar a las unidades académicas en la elaboración e inicio del desarrollo de sus procesos de Autoevaluación y supervisar el mismo.
- ✓ Promover la adopción de medidas institucionales que permitan vincular los diagnósticos con los recursos para los planes de mejora.
- ✓ Asesorar a las unidades académicas en su correspondiente proceso de Acreditación Externa.
- ✓ Facilitar y promover la formación de evaluadores externos.

¹³ Op. Cit. nº 10.

II.- CONTEXTO PROFESIONAL.

2.1- Trabajo Social Internacional

La Profesión de Trabajo Social, tiene sus inicios en los principios filosóficos y cristianos de ayuda al necesitado. Así, esta profesión comenzó a evolucionar; creándose diversas organizaciones como la Sociedad de Organización de la Caridad de Londres (C.O.S), que se fundó, con el fin de evitar que se continuara dando ayuda indiscriminada y que, en consecuencia, se favoreciera la permanencia en el estado de miseria de los que recibían las limosnas¹⁴. De esta manera, se comenzaron a utilizar técnicas metódicas y científicas para enfrentar estas problemáticas sociales, que contribuyeron posteriormente a la fundación de las primeras Escuelas de Servicio Social, y de ahí su profesionalización a nivel mundial.

De esta forma, una de las principales organizaciones que ha buscado la consolidación y el fortalecimiento a nivel internacional, es la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) la cual es la sucesora del Secretariado Internacional Permanente de Trabajadores Sociales, que fue fundada en París en 1928. Así, la FITS fue refundada en Munich en 1956¹⁵, como una organización de Trabajadores/as Sociales profesionales.

En este sentido, esta Federación busca potenciar el Trabajo Social Profesional, a través de los siguientes objetivos¹⁶:

- ✓ "Promover el Trabajo Social como profesión, a través de la cooperación y acción a nivel internacional.
- ✓ Prestar apoyo a las organizaciones nacionales en la promoción de la participación de los trabajadores sociales en la planificación social y en la formulación de políticas sociales, tanto a nivel nacional como internacional.
- ✓ Estimular y facilitar el contacto entre los trabajadores sociales de todos los países.
- ✓ Representar a la profesión a nivel internacional, a través del establecimiento de relaciones con otras organizaciones internacionales".

¹⁴ Maidagan, Valentina. Manual de Servicio Social. Editorial Jurídica de Chile. Chile. 1966.

¹⁵ Fits. La Fits en síntesis. En: www.ifsw.org, 2003.

¹⁶ Op. Cit. n° 15.

2.2.- Evolución Histórica de Trabajo Social Chileno.

La formación en Trabajo Social en Chile surge en 1925, con la creación de la primera escuela de Servicio Social denominada "Escuela de Servicio Social de la Beneficencia Pública", con sede en Santiago que a partir de 1945 cambia su nombre a "Dr. Alejandro del Río", en honor a su fundador. De esta manera, fue considerada como el primer centro de formación profesional especializado en Chile y en Latinoamérica. Cabe señalar, la incorporación en 1940 de "las escuelas de las ciudades de Santiago, Concepción y Temuco, dependientes del Ministerio de Educación"¹⁷.

De esta forma la evolución histórica del trabajo Social en Chile como profesión, puede ser caracterizada en 5 etapas, "claramente influenciadas por los procesos económicos, políticos e históricos sociales del país y Latinoamérica"¹⁸:

◆ Primera Etapa: Del Voluntariado a la Profesionalización.

Comprende el periodo entre 1925 a 1960. Su principal referente lo constituyen principios filosóficos y cristianos de ayuda al necesitado. La formación profesional en este periodo recoge, en un inicio, la tradición europea y, posteriormente, los aportes de las escuelas norteamericanas. Dado su carácter paramédico y parajurídico, su curriculum tiende a preparar profesionales que actúen en el campo médico social y en organismos públicos de asistencia y seguridad social. Las modalidades de intervención de Trabajo social de esa época se centran en la persona y su familia, con un carácter eminentemente asistencialista. Posteriormente, en 1945 de incorpora el nivel de intervención en Grupo, con la misma impronta asistencialista que caracteriza el periodo. Las tradiciones de competencias que emergen de estos años son:

- ✓ Competencias técnicas en salud pública y legislación social vigentes en esa época;
- ✓ Competencias metodológicas en intervención profesional dimensiones caso Social y Familia y Grupos;
- ✓ Competencias participativas desarrolladas en complementariedad y subordinación a las prácticas médicas y jurídicas en las que se inserta; y,

¹⁷ Castañeda, Patricia y Salamé, Ana María. Competencias Profesionales de los/las Asistentes Sociales titulados/tituladas en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso: Tradición y Transformación. Informe de Investigación. Competencias Profesionales Conceptos y Visiones en Trabajo social. Cuadernos de Trabajo Social n° 4. 2003.

¹⁸ Op. Cit. n° 4.

- ✓ Competencias personales de caridad y ayuda al necesitado, fundadas en los principios cristianos de ayuda al prójimo.

◆ Segunda Etapa: del Asistencialismo a la promoción.

Abarca el periodo comprendido entre 1960 a 1973. Los referentes profesionales se trasladan al contexto de los movimientos sociales que, inspirados en principios filosóficos del materialismo dialéctico y materialismo histórico, buscaban provocar profundos cambios en las estructuras vigentes en la época. En este periodo, a nivel latinoamericano, la profesión se vuelca en una profunda autocrítica, en un proceso denominado Reconceptualización, en el que se cuestiona el rol profesional, y, como consecuencia de ello, las metodologías y los niveles de intervención; el carácter asistencialista de las prácticas sociales y, asimismo, a las teorías, conceptos y marcos valóricos que sustentan el quehacer profesional. Debido a lo anterior, la formación profesional se ve transformada por la incorporación de asignaturas profesionales, fundamentalmente, de la línea de las Ciencias Sociales e Investigación Social. Los niveles de intervención de Caso Social y Familia y grupos son cuestionados en su dimensión asistencial y se incorpora como nivel de intervención la Organización y Desarrollo comunitarios, reforzando, complementariamente, con asignaturas profesionales destinadas a fortalecer los campos de acción profesional: vivienda, previsión social, menores en situación irregular, entre otras. Durante este periodo hay un importante crecimiento de los campos laborales vinculados a áreas municipales, sindicales, poblacionales y rurales. Las tradiciones de competencias que se heredan de este periodo son:

- ✓ Competencias técnicas en Ciencias Sociales, Investigación Social y planificación Social, Políticas y programas sociales de Promoción Social.
- ✓ Competencias metodológicas en intervención profesional dimensiones Caso Social y familia y grupos; resignificadas en su operativa metodológica para la realidad latinoamericana agregándose el nivel de Organización y Desarrollo de la Comunidad;
- ✓ Competencias participativa destacando las tareas de promoción y Educación Social que relacionan de un modo distinto al profesional con los usuarios y adscripción política explícita; y,
- ✓ Competencias personales de crítica social y compromiso con el pueblo fundadas en los principios filosóficos del materialismo histórico y materialismo dialéctico.

◆ Tercera Etapa: Trabajo Social Y Gobierno Militar.

Este periodo se extiende desde septiembre de 1973 a marzo de 1990. Se detienen abruptamente los procesos iniciados en la etapa anterior, con el cierre de escuelas, expulsión de profesionales y alumnado y limitaciones en el número de vacantes. Se rediseñan los currículum, incluyendo redefiniciones de los objetivos, objeto metodologías profesionales, planteando una formación tecnológica, cuya característica central es la desideologización de la práctica social, rescatado como valor la neutralidad en los procesos de intervención. En el ejercicio profesional, se asigna un énfasis paternalista y asistencialista, priorizando la atención individual en desmedro de la atención grupal y comunitaria. Dado el contexto socio político, el campo profesional sufre una fuerte contracción, disminuyendo el número de cargos y desestimando nuevas contrataciones. Paralelamente, en el contexto no oficial, se consolida un grupo de profesionales que comienzan a construir un trabajo social ligado al respeto a los derechos humanos, a la promoción de la participación de las personas y al desarrollo de formas democráticas de convivencia, principalmente, a través del fortalecimiento de las organizaciones y de la educación social. Las tradiciones de competencias que se heredan de este periodo pueden desagregarse en ámbitos oficial y alternativo, según el siguiente detalle:

TRADICIONES / AMBITOS	TRABAJO SOCIAL OFICIAL	TRABAJO SOCIAL ALTERNATIVO
Competencias Técnicas	Ciencias Sociales en la tradición positivista. Investigación socia en la tradición positivista. Estadísticas. Políticas y programas sociales sectoriales y subsidiarios	Ciencias Sociales en la tradición naturalista. Investigación social Cualitativa. Sistematización. Programas sociales financiados por la Cooperación internacional
Competencias Metodológicas	Énfasis en Nivel de Intervención Caso Social y familia en la tradición asistencialista. Desarrollo y Aplicación de instrumentos y estándares de medición y focalización de pobreza.	Niveles de intervención Caso Social y Familia; Grupos y Comunidad en la tradición de Promoción y Educación, a la que se integra Promoción de los Derechos Humanos y Educación Cívica, en el contexto de recuperación de la democracia
Competencias Participativas	Implementación de políticas Sociales.	Reconstitución del tejido social y fortalecimiento de la organización.
Competencias Personales	Neutralidad valórica en la intervención.	Reconocimiento de la subjetividad y los valores en la intervención.

♦ Cuarta Etapa: Continuidad y cambios en la búsqueda de la síntesis.

Periodo que se inicia con el retorno de la democracia y que se extiende a nuestros días. La profesión focaliza sus esfuerzos en construir saberes que integren las experiencias de las etapas anteriores, que permitan generar nuevo conocimiento profesional y la resignificación de las metodologías de intervención. Los temas centrales en este periodo están enfocados en la superación de la pobreza y el aporte profesional en el desarrollo económico con justicia Social que se impulsa desde círculos oficiales. Todo ello plantea la necesidad de revisión de las mallas curriculares. El número de profesionales aumenta significativamente, en atención a la apertura de nuevas escuelas en Universidades Privadas. La inserción laboral se mantiene en las áreas tradicionales y se integran los escenarios generados por los proyectos sociales de Fondos Públicos y Privados, orientados a la promoción Social.

Las tradiciones de competencias que se construyen en este periodo son:

- ✓ Competencias técnicas: Ciencias Sociales positivista y naturalista e Investigación Social cualitativa y cuantitativa. Políticas y programas Sociales intersectoriales focalizados, por medio de fondos públicos concursables con participación de la sociedad civil.
- ✓ Competencias metodológicas: Diseño, Implementación y Evaluación de proyectos Sociales; niveles de Intervención de Caso Social y Familia; Grupo y Comunidad consolidados y con opciones de modelos de intervención que buscan adecuarse a los nuevos requerimientos sociales.
- ✓ Competencias participativas: Trabajo en Equipos disciplinarios y multidisciplinarios, administración de recursos humanos, capacidad de comunicación y de liderazgo; y,
- ✓ Competencias personales: Manejo de incertidumbre y toma de decisiones, manejo de la frustración y autocuidado, autoactualización.

- Quinta Etapa: De la Tradición Profesional a la Transformación de la Profesionalidad.

Periodo por el cual atraviesa actualmente la profesión de Trabajo Social. Sus características se vinculan a las exigencias derivadas de un mundo globalizado-con transformaciones estructurales en curso.- que en el ámbito de la formación de profesionales se ha centrado inicialmente, en la formación de pregrado a partir de modelos de competencias profesionales insertos en los procesos de innovación curricular, la demanda de procesos de autoevaluación institucional y proposición de estándares de calidad para la acreditación en la formación de pre y post grado; junto a un creciente reconocimiento de las condiciones de incertidumbre en la estabilidad laboral y transdisciplinariedad en la inserción profesional¹⁹.

Es importante señalar que en la actualidad en Chile²⁰ (según datos de año 2003), Trabajo Social/ Servicio Social cuenta con un total de 12.886 matriculados/as, con una representatividad femenina de un 85%, y masculina de un 15%.

Por otro lado, la oferta académica a fecha noviembre del 2003, según el Ministerio de Educación²¹; indica las Universidades tradicionales que imparten la carrera de Servicio Social o Trabajo Social:

Universidades Tradicionales	
Institución	Nombre de la Carrera
Universidad Tecnológica Metropolitana	Trabajo Social
Universidad de Los Lagos	Trabajo Social
Universidad del Bío Bío	Trabajo Social
Pontificia Universidad Católica de Chile	Trabajo Social
Universidad Católica del Maule	Trabajo Social
Universidad de Valparaíso	Trabajo Social
Universidad de Tarapacá	Servicio Social
Universidad de Antofagasta	Servicio Social
Universidad de La Frontera	Servicio Social
Universidad de Magallanes	Servicio Social
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Servicio Social
Universidad de Concepción.	Servicio Social
Universidad Católica de Temuco	Trabajo Social

En tanto, la información da cuenta de las universidades privadas que imparten la carrera de Servicio Social o Trabajo Social:

¹⁹ Op. Cit. n°4.

²⁰ Anuario estadístico. En: www.indices.cl. 2003.

²¹ Ministerio de Educación. Base de Datos Educación superior. En: www.mineduc.cl. 2003.

Universidades Privadas	
Institución	Nombre de la Carrera
Universidad Mariano Egaña	Trabajo Social
Universidad Santo Tomás	Trabajo Social
Universidad de Rancagua	Trabajo Social
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Trabajo Social
Universidad Adventista de Chile	Trabajo Social
Universidad Alberto Hurtado	Trabajo Social
Universidad Autónoma del Sur	Trabajo Social
Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	Trabajo Social
Universidad Central	Trabajo Social
Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS)	Trabajo Social
Universidad de Ciencias de la Informática	Trabajo Social
Universidad del Pacífico	Trabajo Social
Universidad Finis Terrae	Trabajo Social
Universidad José Santos Ossa	Trabajo Social
Universidad La República	Trabajo Social
Universidad Marítima de Chile	Trabajo Social
Universidad Mayor	Trabajo Social
Universidad Nacional Andrés Bello	Trabajo Social
Universidad San Sebastián.	Trabajo Social
Universidad Autónoma del Sur	Servicio Social

Por último, son identificados los siguientes Institutos Profesionales de carácter privado que ofrecen la carrera de Trabajo Social:

Institutos Profesionales	
Institución	Nombre de la Carrera
Instituto Profesional AIEP	Trabajo Social
Instituto Nacional de Capacitación (INACAP)	Trabajo Social
Instituto Profesional La Araucana	Trabajo Social

De esta manera, la cantidad de instituciones que ofrecen dichas carreras en los últimos años ha crecido considerablemente, lo que ha significado un aumento progresivo en la oferta académica, principalmente en las Universidades Privadas e Institutos Profesionales.

III.- CONTEXTO ACADÉMICO.

3.1.- Reseña Histórica Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso.

La Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso fue fundada el 28 de septiembre de 1945, siendo la primera escuela de formación de Asistentes Sociales con rango universitario de Chile, debido a que el decreto de su creación N° 0999, determina su dependencia académica a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile²².

“La dirección de la escuela, en ese entonces, estuvo a cargo de la Asistente Social y Pedagoga en Francés Sra. Luz Olgún de Sepúlveda, quien para desarrollar sus funciones contó con una jefe de Práctica, una secretaria y un cuerpo docente formado por profesores universitarios, Asistentes Sociales y otros profesionales²³. La carrera tenía una duración de tres años, exigiéndose como requisitos de ingreso. Bachillerato o 6° año de humanidades, salud compatible con el desempeño de la profesión y acreditar antecedentes morales irreprochables²⁴.

Es preciso considerar que el año de su fundación se le otorga la sexta antigüedad a nivel nacional y la posesiona como una de las ocho Escuelas Fundacionales de la Profesión en Chile, que lideraron la formación profesional hasta 1981²⁵.

Asimismo, “es también la primera Escuela a nivel regional, exclusividad que mantendrá hasta 1956, año de fundación de la Escuela de trabajo Social de la Universidad Católica de Valparaíso. Desde ese año, ambas casas de Estudios Superiores compartirán, colaborativamente, el espacio regional en el desarrollo de sus actividades académicas y en la inserción laboral de sus profesionales²⁶.

Posteriormente con la reforma Universitaria de 1981, la Universidad de Chile- Sede Valparaíso pasa a constituirse de manera autónoma en la Universidad de Valparaíso.

²² Op. Cit. n° 17

²³ Figueroa Silva, Angélica. Evolución del Servicio Social Profesional en Chile durante el periodo comprendido entre los años 1925 y 1975. Memoria de prueba para optar al título de Asistente Social. Universidad de Chile- Sede Valparaíso. 1976.

²⁴ Op. Cit. n° 23.

²⁵ Op. Cit. n° 17.

²⁶ Op. Cit. n° 17.

De esta forma al transcurrir los años dentro de esta escuela se ha formado una gran cantidad de Asistentes Sociales que han podido desarrollar su actuar profesional, tanto a nivel regional como nacional.

Número de Asistentes Sociales Titulados²⁷.

Universidad de Chile. Sede Valparaíso		Universidad de Valparaíso	
Año	Cantidad de titulados	Año	Cantidad de titulados
1948	16	1981	11
1949	18	1982	17
1950	16	1983	22
1951	5	1984	16
1952	3	1985	2
1953	4	1986	7
1954	10	1987	13
1955	7	1988	17
1957	7	1989	3
1958	9	1990	29
1959	17	1991	27
1960	11	1992	5
1961	5	1993	23
1962	17	1994	46
1963	4	1995	27
1964	17	1996	50
1965	11	1997	48
1966	14	1998	32
1967	31	1999	42
1968	14	2000	36
1969	26	2001	34
1970	17	2002	47
1971	28	2003	46
1972	70		
1973	44		
1974	7		
1975	31		
1976	37		
1977	30		
1978	29		
1979	32		
1980	3		
Total	590	Total	658

²⁷ Universidad de Valparaíso. Secretaría de Estudios. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

A partir de la primera generación de titulados/as de la Universidad de Valparaíso, el número de ellos/as ha ido aumentando en forma progresiva. De esta manera, es posible observar, que a partir de 1981, año de creación de la Universidad de Valparaíso, el número total es considerablemente superior a las tres décadas anteriores; y que éste aumento es evidenciable principalmente en los últimos diez años.

3.2.- Seminario de Título como experiencia de Aprendizaje Relevante.

A.- Antecedentes Históricos.

Desde su fundación, la carrera de Servicio Social y posteriormente carrera de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso ha considerado necesariamente para la obtención del Título profesional la realización del Seminario de Título. Así, la primera promoción de titulados/as de dicha escuela debió presentar una Tesis relacionada con algún trabajo Práctico, para posteriormente rendir un examen de grado²⁸.

De esta manera, al transcurrir los años, el Seminario de Título se ha convertido en una actividad curricular obligatoria que podrá ser iniciada por los y las alumnos/as que tengan aprobada la totalidad de asignaturas y prácticas profesionales que contemplan los diversos planes de estudios.

Es así como el Seminario de Título pasa a constituirse en una actividad teórico-práctica, realizada en una temática relevante dentro del campo profesional del Asistente Social, llevando a cabo un proyecto de acción social completo, a través del cual los/las alumnos/as deben tener la oportunidad de integrar al máximo los conocimientos adquiridos, cuyo contenido debe significar un aporte efectivo al desarrollo de la profesión.

Es por ello, y de acuerdo a los Planes de Estudios consultados y constatados con la Secretaría de Estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso (ver anexo n°1), que se puede establecer lo siguiente:

A través de su historia, los diversos planes Curriculares de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, han considerado la realización del Seminario de título.

²⁸ Op. Cit. n° 23.

No obstante lo anterior, en las primeras décadas (1948- 1963). Los Planes Curriculares no hacen mención dentro de ellos al Seminario de Título. Sin embargo se enfatiza que después de aprobadas las asignaturas del Plan Curricular correspondiente, se debe realizar una Tesis con algún trabajo práctico, para así obtener el título profesional.

Cabe señalar que en la década del 60 se determina la realización de Memoria de Prueba o Estada de Práctica de 6 meses en una institución de servicio, bajo supervisión directa de la escuela de Servicio Social.

Posteriormente en la década del 70, el Seminario de Tesis o Memoria comienza a contemplarse dentro del Plan de Estudios, pudiendo versar sobre cualquier materia comprendida o relacionada con aquel. Asimismo, dentro de esta década, la realización del Seminario, implica considerar todas las etapas que significan la elaboración, ejecución y evaluación de proyectos de acción social, debiendo para ello, los/las alumnos/as realizar tareas de investigación, diagnóstico, programación, ejecución y evaluación.

Es importante recalcar, que las promociones ingresadas a la carrera en los años 1971, 1972 y 1973 no hacen Memoria o Seminario de tesis, titulándose solo con el promedio de notas de su curriculum. Así, en este periodo, el Ciclo tecnológico reemplaza al seminario de Tesis, tratándose de una Práctica que incorpora la Investigación Diagnóstico, la Planificación, Ejecución y Evaluación de las acciones. (Ver anexo1)

De esta forma, el Seminario de Título, empieza a denominarse así, dentro del plan de estudios, a partir de 1979, constituyéndose en el punto culmine de la formación profesional del Asistente Social.

B.- Caracterización Temática de los Seminarios de Títulos a través de la Historia.

Considerando las bases de datos existentes en la Biblioteca de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso (ver anexo 2), en cuanto a los Seminarios de Título de esta Unidad Académica, se puede establecer lo siguiente:

Primera Etapa: Del Voluntariado a la Profesionalización (1925-1960).

De acuerdo a esta Etapa Histórica, las áreas temáticas en que se desarrollaron los Seminarios de Título, consistieron en: Menores y Salud. Es así como el carácter médicosocial y parajurídico se constituyó en el principal referente de esta etapa, siendo los principios filosóficos y cristianos de ayuda al necesitado los que representaron a esta primera fase.

Segunda Etapa: Del Asistencialismo a la Promoción (1960-1973).

En esta Etapa, las temáticas trabajadas en los Seminarios de Título, se refirieron a: Salud, Educación, Vivienda, Marginalidad Social, Laboral, Ruralidad, Recreación, Organización Social, Bienestar Social, Previsión Social, Control Natal, Alcoholismo. De esta forma, los referentes políticos e ideológicos, y el proceso de autocrítica que caracterizó a Servicio Social en esa época, guiaron e desarrollo de los Seminarios de Título en temas como Planificación Social, Reforma Agraria y Socialismo, a lo que se suman las necesidades gubernamentales por abordar dichos temas. A su vez, se debe señalar, que el nivel de intervención Comunitario tuvo una fuerte incidencia en la realización de los Seminarios de Título.

Tercera Etapa: Trabajo Social y Gobierno Militar (1973-1990).

Las áreas temáticas que se constituyeron en el referente de trabajo, en mayor medida fueron: Adolescencia, Discapacidad, y en menor medida Beneficencia, Planificación Social, Senescencia, Control Natal, Alcoholismo y Drogas. Es preciso señalar, que las temáticas de Planificación Social y el nivel de intervención comunitario se enfocaron desde el Trabajo Social Oficial, y desde la Implementación de Políticas Sociales Gubernamentales. Asimismo el Trabajo Social con Familias o Caso, se desarrolló en forma amplia. Por otro lado, se debe indicar, que en la década del 70, comienza a desarrollarse el Ciclo Tecnológico, caracterizando la realización de Seminarios de Título, constituyéndose con ello, en el único referente metodológico a utilizarse en esta etapa y en la siguiente.

***Cuarta Etapa: Continuidad y Cambios en la búsqueda de la síntesis
(1990- 2000).***

En este periodo los Seminarios de Título, se caracterizan por desarrollarse en áreas temáticas como: Educación, Laboral, Bienestar Social, Adolescencia, Menores Salud, Jurídico, Drogas, Pobreza, Ruralidad, Participación Comunitaria, Desarrollo Local, Política Social, Mujer, Violencia Intrafamiliar y Senescencia. Asimismo, el nivel de intervención de Comunidad comienza a tomar relevancia, como también el nivel de Grupo.

***Quinta Etapa: De la Tradición Profesional la Transformación de la
Profesionalidad.
(2000-)***

Esta Etapa se caracteriza por la innovación, así comienzan a desarrollarse otras metodologías, como también a explorarse otras temáticas distintas a las tradicionalmente abordadas. Consumo Económico, Indígenas y Migración aparecen como nuevos temas a explorar. Asimismo el fenómeno de la Globalización se manifiesta en forma emergente, al desarrollarse experiencias de Seminarios de Título en España.

C.- Marco Curricular Vigente en que se inscribe la Experiencia de Seminario de Título.

a).- Perfil Profesional 1987

La búsqueda constante de la formación de Profesionales competentes, llevó a la formulación de un "Perfil Profesional del Asistente Social", por parte del cuerpo docente de la Escuela de Servicio Social de la Universidad de Valparaíso, en mayo de 1986, el cual daría origen a la innovación curricular del año 1987.

El "Perfil Profesional del Asistente Social", señala la puesta en práctica de las siguientes capacidades²⁹:

Capacidad para:

- ✓ "Describir y explicar mediante modelos conceptuales la realidad social y el comportamiento de individuos, grupos y comunidades desde una perspectiva integral o multidimensional (psicológica, sociológica histórico-cultural, económica, etc.)
- ✓ Manejar los conocimientos inherentes a los diversos campos de acción profesional que les posibiliten la comprensión de la realidad social de desarrollo social que imponen la necesidad de cambios culturales y socio- económicos.
- ✓ Dado un conjunto de marcos teóricos, métodos y técnicas alternativas, valorar y discriminar entre aquellos que digan más atingencia al problema abordado, las que sean más coherentes con los ejes axiológicos definidos en lo ético- actitudinal.
- ✓ Definir y asumir en el quehacer práctico una escala de valores referido a los medios, fines y actitudes del actuar profesional, ya sean acordes con lo planteado en lo ético- actitudinal.
- ✓ Seleccionar y manejar los procedimientos metodológicos y técnicos que le permiten aprehender e influir los problemas sociales propios de la disciplina.
- ✓ Generar conocimiento sistemático que permitan elaborar y fundamentar modelos de acción o intervención profesional, cada vez más eficaces en la práctica social.

²⁹ Docentes Escuela de Servicio Social. Universidad de Valparaíso. "Perfil Profesional del Asistente Social". Trabajo para ser presentado al Encuentro nacional de Escuelas de Servicio Social, convocado por la asociación Chilena de Escuelas de Servicio Social. Valparaíso, Mayo de 1986.

- ✓ De Prognosis y previsión en relación a la evolución de las necesidades sociales como producto de cambios científicos, tecnológicos u otros.
- ✓ Incorporar permanentemente los avances científicos, tecnológicos y técnicos en el desarrollo de la disciplina y al trabajo profesional.
- ✓ Generar aportes significativos en el diseño de políticas sociales a nivel institucional, local o regional en el corto y mediano plazo.
- ✓ Indagar, seleccionar e interpretar información necesaria para el conocimiento y comprensión de las situaciones o problemas sociales mediante el uso de métodos y técnicas adecuadas.
- ✓ Discriminar y priorizar los problemas relevantes que deberían ser investigados.
- ✓ Planificar, organizar, dirigir, controlar y coordinar las acciones tendientes al bienestar Social.
- ✓ Identificar las diferencias y las analogías existentes entre individuos, grupos y comunidades y actuar sobre ellas considerando sus particularidades.
- ✓ Capacidad en el manejo de técnicas apropiadas para la acción educativa informal que permitan la práctica profesional con eficiencia en sus distintos niveles.
- ✓ Captar o percibir las potencialidades de las personas y posibilitar su desarrollo.
- ✓ Traducir las aspiraciones de las personas en programas y proyectos con metas claras y definidas en el tiempo.
- ✓ Manejar políticas, legislación y teorías sociales que permitan precisas y oportunas orientaciones profesionales.
- ✓ Ubicar y hacer un uso racional de los diversos recursos que ofrecen las diferentes instituciones públicas o privadas para la solución de los problema sociales.
- ✓ Seleccionar, adecuar y sistematizar la información para aumentar la eficacia de estrategias de acción profesional.
- ✓ Recopilar y seleccionar datos que posibiliten la sistematización de la experiencia profesional y permitan generar conocimiento.
- ✓ Elaborar, adecuar y manejar instrumentos de registro y otros de uso profesional.
- ✓ De comunicarse a fin de establecer positivas relaciones profesionales".

b).- Plan de estudio 1987.

El reglamento de Plan de Estudios para los alumnos de Servicio Social de la facultad de Ciencias jurídicas, Económicas y sociales de la Universidad de Valparaíso, se aprobó el 10 de Septiembre de 1987, por resolución n° 228.

“El Plan de Estudios está compuesto por 40 asignaturas, asignaturas de formación básica, especializada y general, treinta y nueve de las cuales son de duración semestral, distribuidas entre el primer y octavo semestre, y una de carácter anual que se cursa en los semestres Noveno y Décimo, o Quinto año de la carrera. De este total de asignaturas, treinta y siete son obligatorias y tres electivas.

Las electivas ofrecerán materias que complementan y/o profundizan la formación profesional, o bien que contribuyan a afianzar la valoración del hombre y su problemática humana. Su programación será variable”³⁰

Las asignaturas del plan de Estudios son las siguientes³¹:

- Formación Básica.
 - ✓ Investigación Social I.
 - ✓ Estadística Social I.
 - ✓ Investigación Social II.
 - ✓ Estadística Social II.
 - ✓ Psicología Evolutiva y de la Personalidad.
 - ✓ Sociología de la Familia.
 - ✓ Psicología Social.
 - ✓ Sociología del desarrollo Chileno.
 - ✓ Derecho de Familia y Menores.
 - ✓ Salud Pública.
 - ✓ Economía.
 - ✓ Derecho del Trabajo.
 - ✓ Psicopatología.
 - ✓ Seguridad Social.

³⁰ Universidad de Valparaíso. “Reglamento del Plan de Estudios para los alumnos de la Escuela de Servicio Social” de 31 de agosto de 1987. Pág. 3.

³¹ Op. Cit. n°30.

- Formación Especializada.
 - ✓ Fundamentos Teóricos de Bienestar Social.
 - ✓ Fundamentos Teóricos de Servicio Social.
 - ✓ Metodología General del Servicio Social.
 - ✓ Teoría y técnicas de Servicio Social de Caso I.
 - ✓ Servicio Social en el Sector Salud.
 - ✓ Servicio Social en el Área de la Minoridad Irregular.
 - ✓ Teoría y Técnicas de Servicio Social de Caso II.
 - ✓ Servicio Social en el Sector Educación.
 - ✓ Servicio Social en el Sector Laboral.
 - ✓ Práctica de Servicio Social de Caso.
 - ✓ Teoría y Técnicas de Servicio Social de Grupo.
 - ✓ Problemas Sociales del Adolescente.
 - ✓ Servicio Social en el sector Vivienda.
 - ✓ Práctica de Servicio Social de Grupo.
 - ✓ Teoría y Técnicas de Servicio Social de Comunidad.
 - ✓ Problemas Sociales del Senescente.
 - ✓ Práctica de Servicio Social de Comunidad.
 - ✓ Administración de Servicios de Bienestar Social.
 - ✓ Seminario de Título.

- Formación General.
 - ✓ Psicología General.
 - ✓ Sociología General.
 - ✓ Antropología Cultural.
 - ✓ Ética Profesional.

c).- Reglamento Seminario de Título 1987.

La asignatura de seminario de título, se distribuye dentro del Plan de estudios en el noveno y décimo semestre con una duración de 30 horas aula semanales.

Es así, como el Reglamento del Plan de Estudios, contempla la asignatura de Seminario de título, dentro del "Título V" (ver anexo n° 3).

De esta forma el Seminario se considera una asignatura de carácter anual que se cursa durante los semestres IX y X, o quinto año de la Carrera, teniendo como requisito el que el alumno haya aprobado la totalidad de las asignaturas cursadas en los semestres anteriores.

Desde esta perspectiva, el Seminario de Título, deberá versar sobre el desarrollo de un proyecto social que implique el cumplimiento de la fase de diagnóstico de un problema social relevante, el diseño y aplicación de un programa de intervención profesional y su respectiva evaluación. Asimismo, podrá versar exclusivamente acerca del desarrollo de una o más de las fases antes citada.

Cualquier alternativa a seguir en el desarrollo del seminario de Título lo será en función de los requerimientos derivados de la situación en una determinada problemática social, de los intereses de la institución patrocinante del proyecto, de los propios intereses del alumno o de otros factores determinantes.

La temática abordada deberá permitir un alto nivel de integración de conocimientos teóricos y prácticos adquiridos por el alumno, como asimismo deberá caracterizarse por constituir un aporte al desarrollo de la profesión e instituciones involucradas, como también, según sea el caso, una profundización al conocimiento de una problemática social o de los procedimientos técnicos para abordarla.

Entre las obligaciones del/la profesor/a Guía, dentro del Seminario de Título se encuentran:

- a) "orientar a alumnos en relación al desarrollo del tema en la forma prevista en el anteproyecto, como asimismo asesorarlo en materias de métodos, teorías aplicables al trabajo.
- b) Velar porque el Seminario de Título se inserte dentro del campo de competencia del asistente social, a la vez que signifique una contribución al Servicio Social.
- c) Orientar acerca de la participación de otros especialistas en el Seminario de Título, delimitando las responsabilidades dentro del trabajo.
- d) Determinar las formas y tiempo de control, fijando previamente las sesiones de supervisión.
- e) Evacuar un Informe de Evaluación del Seminario de Título al término del mismo, siguiendo los procedimientos indicados en el presente reglamento".

A su vez, las obligaciones de los/las estudiantes dentro del Seminario de Título, consideran:

- a) "Responsabilizarse frente a todas las tareas que emanen del desarrollo del Seminario.
- b) Respetar los plazos estipulados para la entrega de trabajo.
- c) Hacer buen uso de las fuentes bibliográficas y respeto formal de las citas.
- d) Informar oportunamente al docente supervisor acerca de las dificultades relativas al Seminario.
- e) Ajustar su actuación, en todo momento, a las normas éticas de la profesión".

La calificación del seminario de Título será de responsabilidad del profesor Guía y el profesor Informante, quien será designado por la dirección de la Escuela.

Es por ello, que entre los aspectos a evaluar por parte del Profesor Guía se encuentran:

- ✓ Integración de conocimientos teórico - prácticos, a partir de los objetivos del programa de Seminario de Título.
- ✓ Utilización de los procesos metodológicos y técnicos.
- ✓ Conocimiento del problema y de la situación.
- ✓ Capacidad de análisis, de síntesis y de creatividad.
- ✓ Capacidad de trabajo y para integrar equipos.
- ✓ Iniciativa y responsabilidad.

Por otra parte, el/la profesor/a Informante será de preferencia un especialista en el nivel de Servicio Social de que se trate, o en su defecto del área temática abordada.

De lo anterior, se desprende que el/la Profesor/a Informante tendrá la responsabilidad de evaluar:

- ✓ Importancia, originalidad y aporte del trabajo al campo profesional.
- ✓ Aspectos metodológicos.
- ✓ Amplitud y suficiencia del desarrollo del tema y de la bibliografía utilizada.
- ✓ Régimen formal de citas.
- ✓ Carácter de la redacción y calidad del vocabulario técnico utilizado.



Frontis de la Sede de la Escuela de Servicio Social, en donde funcionó hasta 1985, año en el cual es destruida producto del terremoto que afectó al país.

Capítulo III

MARCO DE REFERENCIA

MARCO DE REFERENCIA.

I. GLOBALIZACIÓN Y SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN.

Uno de los procesos de mayor impacto en la configuración actual de mundo, puede identificarse con el concepto de Globalización, situación en la cual los países, como unidades territoriales, ceden en importancia a alianzas económicas, sociales y políticas de mayor envergadura.

Para Jacques Hallak³² “el fenómeno de la globalización es el resultado de la integración de los sectores económicos y financiero a escala mundial”. Esto ha sido posible, debido a:

El rápido y significativo progreso tecnológico, especialmente en el área de las tecnologías de la información y la comunicación;

- ✓ Los cambios geopolíticos, en particular el derrumbe del bloque del Este y la emergencia de agrupamientos económicos de países (la Unión Europea, el MERCOSUR, etc.)

Una ideología dominante fundada en la regulación del mercado, inicialmente aplicada a los intercambios económicos y financieros, y gradualmente extendida a todos los otros sectores de la actividad humana, incluyendo el sector social (educación, salud, etc.)

En este contexto, las economías nacionales comienzan a asumir cambios en su composición, debiendo repensar los modelos de desarrollo aplicados hasta ese entonces, modificando la visión tradicional del trabajo como factor productivo sostenedor de la economía y de la capacitación para el desarrollo laboral exitoso.

De la misma manera, la valorización creciente de la información y su continua actualización, como fuente distintiva de recursos para el crecimiento y desarrollo político, social y cultural de las sociedades, han situado a la generación y aplicación del conocimiento en la cúspide de la focalización de la inversión, por lo cual es la información la que ahora dirige la economía global que está surgiendo.

³² Hallack, Jacques. 1999. Globalización, derechos humanos y educación. Contribución del Ilpes. París. Unesco.

En este sentido, el fenómeno ha sido bautizado como sociedad de la información, concepto a través del cual se vincula el rápido proceso de generación de nuevos conocimientos y su continua renovación, elementos centrales de la actual dinámica mundial, en que las demandas por acceso a información actualizada y relevante se torna en imperativos permanentes de actualización.

Las principales características de la sociedad de la información son:³³

La economía dirigida por conocimientos globales.

La comunicación como directiva.

El aprendizaje como fuente de un atributo sostenido y competitivo.

La información compartida contra el atesoramiento del conocimiento.

En este marco se ha señalado la existencia de tres grandes transformaciones³⁴ que se encuentran en pleno proceso de generación de crisis y cambios, y que comprenden:

Transformaciones Tecnológicas: Las transformaciones tecnológicas

-principales impulsoras de las modificaciones que la sociedad humana vive hoy en día- pueden organizarse de acuerdo a dos grandes vertientes:

Revolución Biológica, que abarca los campos de la biotecnología y la ingeniería genética.

✓ Tecnologías de información y la Comunicación.

Ambas, en su desarrollo e implementación, están generando efectos insospechados, modificando los sentidos y trascendencia del conocimiento y sus efectos en la vida humana.

Transformaciones Económicas: En un mundo estrechamente comunicado e interdependiente, emergen dos fenómenos económicos:

Globalización de las economías nacionales con la constitución de mercados que permiten intercambios comerciales a niveles regionales o continentales.

Glocalización: Valorización y rescate de la situación local en el contexto global.

Ambos fenómenos coexisten dando cuenta de las paradojas y tensiones entre un sistema económico globalizante y economías locales con dinámica productiva propia y diferenciada.

³³ Argudín, Yolanda. 2001. Educación basada en competencias. Revista Educar. México.

³⁴ Echeverría, en Op. Cit. n° 4.

Transformaciones Sociales: Resultantes de las transformaciones económicas y tecnológicas, se manifiesta en fenómenos emergentes, que complejizan y modifican la realidad social de las últimas décadas, entre los que se destacan: Pobreza y Exclusión social en niveles que tensionan y colapsan los sistemas de bienestar público imperantes tradicionalmente.

Cambios demográficos asociados al Descenso de las Tasas de Natalidad y Aumento de la Esperanza de vida de la Edad Adulta.

Desempleo estructural.

Movimientos Migratorios.

Estos fenómenos tienden a manifestarse de manera interdependiente y presentan alta complejidad en su comprensión y en sus propuestas de intervención.

Es por ello, que se contempla una serie de nuevos desafíos a abordar por la sociedad, siendo en este contexto necesario mejorar los niveles de productividad y desempeño laboral existentes hoy en el mercado. Estas transformaciones han hecho eco en la Educación Superior, siendo la Universidad la encargada de atender estas demandas que deben formar parte de su agenda de trabajo.

1.1.- La Educación Superior en un mundo globalizado.

En este proceso de rápida evolución que ha impactado fuertemente en todos los ámbitos de nuestra sociedad, se debe señalar que “para que cada uno pueda comprender la complejidad creciente de los fenómenos mundiales y dominar el sentimiento de incertidumbre que suscita, en primer lugar debe adquirir un conjunto de conocimientos y luego aprender a relativizar los hechos y a tener espíritu crítico frente a las corrientes de información. La Educación manifiesta aquí más que nunca su carácter insustituible en la formación del juicio. Favorece una verdadera comprensión de los hechos, e idealmente debería ayudar a cada cual a convertirse un poco en ciudadano de este mundo turbulento y cambiante que está naciendo ante nuestros ojos”³⁵.

Es así como “las instituciones de enseñanza superior están admirablemente situadas para sacar partido de la Globalización a fin de colmar el déficit de saber y enriquecer el diálogo entre los pueblos y entre las culturas”³⁶, las cuales deben estar abiertas a procesos procedentes del sector económico y otros sectores de la sociedad, con el objeto de favorecer los intercambios entre éstos y el mundo de la Educación.

³⁵ Unesco. La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1997, Pág. 34-35.

³⁶ Op Cit n° 35, Pág. 44.

De esta forma, “ la Enseñanza Superior es, a la vez, uno de los motores del desarrollo económico y uno de los polos de la educación a lo largo de la vida. Es a un tiempo depositaria y creadora de conocimientos. Además, es el principal instrumento de transmisión de la experiencia cultural y científica, acumulada por la humanidad. En un mundo en que los recursos cognoscitivos tendrán cada día más importancia que los recursos materiales como factores de desarrollo, aumentará forzosamente la importancia de la enseñanza superior y de las instituciones dedicadas a ella. Además a causa de la innovación y del progreso tecnológico, las economías exigirán cada vez más competencias profesionales que requieran de un nivel elevado de estudios”³⁷

Sin embargo, las presiones sociales y los requisitos específicos del mercado de trabajo se han concretado en una extraordinaria diversificación de tipos de instituciones y de ramas universitarias. La enseñanza superior no se ha sustraído a la “fuerza y el apremio” con que se ha afirmado la necesidad de una reforma de la enseñanza en el plano político a fin de responder al imperativo económico. Las universidades ya no monopolizan la enseñanza superior y, de hecho los sistemas nacionales de enseñanza superior son en la actualidad tan variados y complejos por lo que se refiere a sus estructuras, programas, alumnado y financiamiento, que es difícil clasificarlos en categorías claramente diferenciadas”.³⁸

No obstante lo anterior, “son en primer lugar las Universidades las que agrupan el conjunto de las funciones tradicionales asociadas al progreso y a la transmisión del saber, estas funciones corresponden a:

- “La preparación para la investigación y para la enseñanza.
- La oferta de tipos de formación muy especializadas y adaptados a las necesidades de la economía y la sociedad.
- La apertura a todos para responder a los múltiples aspectos de lo que llamamos Educación permanente en el sentido lato del término.
- La cooperación internacional”.³⁹

“Todas esas funciones pueden contribuir al desarrollo sostenible. En su condición de centros autónomos de investigación y creación del saber, las Universidades pueden ayudar a resolver algunos de los problemas de desarrollo que se plantean a la sociedad. Son ellas las que forman a los

³⁷ Op. Cit. n°35, Pág. 144.

³⁸ Op. Cit. n°35, Pág. 145.

³⁹ Op. Cit. n°35, Pág. 154.

dirigentes intelectuales y políticos. A los jefes de empresa del futuro, y a buena parte del cuerpo docente".⁴⁰

Para que estas funciones se puedan desarrollar adecuadamente, "la Educación Superior en la actualidad debe considerar:⁴¹

Los nuevos escenarios en el mundo productivo, el campo tecnológico, en la cultura de las organizaciones sociales y en los valores y actitudes de las personas.

Requerimiento de nuevas competencias profesionales, demandadas por un campo ocupacional competitivo, cambiante e imprevisible.

✓ Exploración de las potencialidades de los nuevos recursos tecnológicos para facilitar la adquisición de información, aceptar responsabilidades del propio aprendizaje, comprometerse con un enfoque de aprendizaje indagativo.

Entrega no sólo de contenidos programáticos sino que también competencias de socialización y de desarrollo personal.

Requerimientos formativos que enfatizan mayor capacidad de abstracción, de pensar en sistemas, de experimentar, de aprender a aprender, capacidades de comunicación y trabajo colaborativo, de resolución de problemas, de manejo de la incertidumbre, de requerimientos morales".

En el mismo sentido, "la universidad además de transmitir conocimientos, ha de desarrollar en los alumnos capacidades y actitudes, cimentadas en principios y valores consistentes. Porque los conocimientos, con ser importantes, lo son menos que las destrezas o capacidades y que éstas -a su vez- lo son menos que las actitudes, porque muchos de los conocimientos que se adquieren durante los estudios universitarios están en permanente evolución, de tal modo que al salir de la universidad, fácilmente están desfasados. Además que la necesidad de cambiar de actividad en la vida profesional, obligará a la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas. Así que o los alumnos desarrollan la capacidad de actualizarlos por sí mismos (es decir, aprender a aprender, en vez de limitarse a archivar datos), o se verán perdidos en un mundo que cada día cambia a mayor velocidad"⁴²

Para Fernando Flores el rol de la universidad en el contexto de la sociedad de la información es generar conocimiento. Lo fundamental es que los profesores y alumnos dirijan su esfuerzo a la creación y a la innovación, que son finalmente los elementos que aportan al desarrollo del país. En este sentido, educar para el futuro es un riesgo, porque el futuro no es predecible. La

⁴⁰ Op. Cit. N°35, Pág. 146.

⁴¹ Op. Cit. n° 1.

importancia de las universidades radica en la capacidad de generar gente innovadora, que se pueda manejar en distintos idiomas y que si son muy talentosos, no se limiten a tener un trabajo en una empresa, sino que experimenten con sus propios emprendimientos”⁴³

De esta forma “todos los seres humanos deberían poder contar más o menos directamente con la enseñanza superior para acceder al patrimonio de conocimientos común y a los beneficios que reportan las investigaciones más recientes, lo cual supone que la universidad establezca con la Sociedad una especie de contrato moral a cambio de los recursos que éste le proporciona”.⁴⁴

1.2.- Formación profesional en Educación Superior. EF

En este contexto de Globalización como fenómeno permanente, y que ha traspasado desde la economía al conjunto de actividades de la sociedad, a la formación profesional se le han asignado varias críticas⁴⁵:

Una formación profesional disfuncional a las necesidades que plantea la realidad.

Rápida obsolescencia de lo aprendido en la fase de formación.

Inseguridad en el trabajo y alta movilidad laboral.

Autorreferencia y autocomplacencia de las universidades.

La educación como la más alta prioridad de la universidad.

Ausencia de una formación axiológica intencionada.

Es por ello necesario, explicar el porqué se busca el cambio en el tema de formación profesional⁴⁶ :

La rápida obsolescencia e instantaneidad del conocimiento, que lo pone al alcance de todo el mundo, sin discriminar acerca de su capacidad para manejarlo adecuadamente;

La indiscriminada oferta de formación profesional a todos los niveles y el apareamiento de nuevos desempeños laborales, que en muchos casos escapan a los modelos tradicionales de las profesiones;

La modificación en los desempeños profesionales y en los puestos de trabajo, que dejan en entredicho la formación tradicional, tanto desde el punto de vista de los contenidos como desde los desempeños logrados;

⁴² Ponce, José Miguel. “ Formación Universitaria y Construcción Social”.En www.monografias.com. 2003.

⁴³ Flores, Fernando. “ Ir a la Universidad ya no es necesario”. Diario el Expreso. 20 de marzo del 2003, Viña del Mar. Chile.

⁴⁴ Op. Cit. n°35, Pág

⁴⁵ Op. Cit. n° 1, Pág. 22.

⁴⁶ Op. Cit. n° 1, Pág. 77.

El rol emergente que asume la sociedad como demandante del comportamiento de los profesionales, frente a temas cada vez más usuales y generalizados como son el medio ambiente, la biodiversidad y la contaminación.

De esta forma, los desafíos en educación están “representados por su papel en la formación de profesionales y técnicos que tengan la capacidad y las competencias para enfrentarse ante un mundo en continuo cambio, que exige un permanente crecimiento de la productividad”⁴⁷. Asimismo, considerando este mundo al que nos enfrentamos, un modelo de formación profesional debiera construirse sobre la base de los siguientes principios orientadores⁴⁸:

Formación basada en la utilización del método de descubrimiento y la investigación como estrategia de aprendizaje.

Formación basada en una actitud científica para relacionarse con la realidad sociopolítica e histórica en que está inmerso el sujeto.

Enfrentamiento a las actividades formativas, tanto teóricas como prácticas mediante los mecanismos instrumentales.

Generación de estrategias de autoformación que tiendan a suplir el método tradicional directivo por el método no directivo.

Formación centrada en la conciencia de “sí mismo en situación” como medio de crecimiento individual.

Formación que apunte a captar el significado de lo que se conoce; su por qué y su para qué, como un medio para la transformación de la realidad.

Formación que incentive el conocimiento, habilidades, destrezas organizadas en módulos de acuerdo con los proyectos individuales y grupales.

Para Cox y Gyseing citado por CINDA⁴⁹, en primer término, la formación profesional es un proceso que se constituye sobre un saber con existencia objetiva a ser inculcada. Es decir, un conjunto de recursos simbólicos definidos y organizados en forma estándar, objetivado en los planes de estudio, los programas, las bibliotecas, los medios de comunicación. En segundo término, el núcleo de la formación tiene que ver con la dialéctica que se logra establecer entre el saber objetivado, un “afuera” desde la perspectiva individual, y el saber incorporando, el “adentro” individual. Su núcleo es el proceso de transmisión-apropiación que se establece en la sala de clase, en bibliotecas, prácticas en terreno y laboratorios; el arreglo de las interacciones y tareas de aprendizaje. Por último, es dimensión constitutiva de la formación, las relaciones y los procesos de certificación social formalizadora de que la apropiación o incorporación cultural requerida ha tenido lugar.

⁴⁷ Cáceres, Gustavo. “Educación Superior y Mercado laboral”. MECESUP. N° 46, 2003.

⁴⁸ Op. Cit. n° 1, Pág. 127.

En este sentido, la formación profesional debe incluir la formación personal, la formación para la producción y el trabajo y la formación para vivir en sociedad, que son tres ejes fundamentales de cualquier acto educativo de la educación superior en general y de la universitaria en particular.

Continuando con lo anterior, la UNESCO⁵⁰ (1998), plantea lo siguiente:

En una sociedad cambiante es necesaria una formación integral, general y profesional, que propicie el desarrollo de la persona como un todo.

Se debe lograr un alto grado de flexibilidad y agilidad que permita la movilidad del estudiante.

Debe promoverse la actitud ética en la organización, el personal y los estudiantes.

Se debe promover el trabajo en equipo y la interdisciplina.

Al mismo tiempo, las profesiones son las que se han apropiado del prestigio de la Universidad "instalando sus centros de formación en el marco universitario". De este modo, "la actividad profesional consiste en la resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica y de la técnica. Aunque todas las ocupaciones están interesadas desde este punto de vista en el ajuste instrumental de los medios respecto a los fines, solamente las profesiones practican rigurosamente la resolución técnica de los problemas basándose en un conocimiento científico especializado"⁵¹.

De allí que Wilbert Moore (1970), citado por Schön⁵², hace una distinción entre una profesión y una vocación. Una vocación es la antítesis de una profesión porque está basada en las actividades de costumbre modificadas por el ensayo y el error de la práctica individual. Por el contrario Moore decía, una profesión implica la aplicación de principios generales a problemas específicos, y constituye un rasgo de las sociedades modernas, que tales principios generales sean abundantes y estén en crecimiento.

El mismo autor sostiene además que las profesiones son ocupaciones altamente especializadas, y que las dos principales bases para la especialización en una profesión son:

⁴⁹ Cinda. 2001. Evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior. Chile. Cinda.

⁵⁰ Op. Cit. n° 49, Pág. 63- 64.

⁵¹ Schön, Donald. " El profesional reflexivo". " Cómo piensan los profesionales cuando actúan". Temas de Educación . Paidós, 1998, España, Pág. 31.

a) El campo sustantivo de conocimiento que el especialista declara dominar. Este conocimiento sistemático se piensa que tiene cuatro propiedades fundamentales: es especializado, firmemente establecido, científico y estandarizado.

La técnica de producción o aplicación de conocimiento en la que el especialista reivindica su dominio".⁵³

De esta forma Everett Hughes, citado en Schön⁵⁴ define al profesional como alguien que recurre al conocimiento extraordinario en asuntos de gran importancia humana. Él vio la demanda de conocimiento extraordinario del profesional estrechamente relacionado con un pacto paradigmático con la sociedad. En recompensa por el acceso a su conocimiento especial, al profesional se le otorga un mandato especial para el control social en asuntos propios de su pericia, una licencia para determinar quien entrará a formar parte de su campo profesional y un grado relativamente elevado de autonomía en la reglamentación de su práctica. Actuando de mediadores entre la ciencia la sociedad, convirtiendo la investigación científica en progreso social.

Otra responsabilidad de la Universidad como institución de formación profesional, está referida a aspectos curriculares. "La mayor parte de los currículos de las escuelas profesionales pueden ser analizados en términos de la formación y el ritmo de estos tres elementos del conocimiento profesional: Normalmente el currículo profesional empieza con un núcleo de asignaturas comunes seguido de elementos de la ciencia aplicada. Los componentes actitudinales y de habilidad son normalmente etiquetados como practicum o trabajo clínico y se pueden proporcionar simultáneamente con los componentes de la ciencia aplicada, o pueden tener lugar incluso más tarde en la educación profesional, dependiendo de la disponibilidad de clientes o de la facilidad para la simulación de las realidades que el profesional tendría que afrontar"⁵⁵.

Desde el punto de vista del modelo de racionalidad técnica que es una "epistemología de la práctica que se deriva de la filosofía positivista y se construye sobre los propios principios de la investigación universitaria contemporánea (Shils, 1978, citado por Schön⁵⁶). En el currículo profesional, el conocimiento real yace en las teorías y las técnicas de la ciencia básica aplicada. De aquí que estas disciplinas debieran venir primero. Las "habilidades" en el uso de la teoría y la técnica para resolver problemas específicos deberían venir más

⁵² Op. Cit. n° 51, Pág. 32.

⁵³ Op. Cit. n° 51, Pág. 32

⁵⁴ Schön, Donald. " La formación de profesionales reflexivos." Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones". Ediciones Piados Ibérica. España, 1987, Pág. 41.

⁵⁵ Op. Cit. n° 51, Pág. 36.

tarde, cuando el estudiante ha aprendido la ciencia importante primero, porque no puedo aprender habilidades de aplicación hasta que haya aprendido conocimiento aplicable y segundo porque las habilidades son un tipo ambiguo y secundario de conocimiento”⁵⁷.

No obstante lo anterior, el currículo tradicional ha dejado de tener sentido al crearse situaciones de ocupabilidad cambiante, y en gran medida imprevisible, que obliga a una actualización permanente y a un modelo de educación continua. “ Al mismo tiempo los que se dedican a la profesión de la enseñanza han manifestado cada vez con más insistencia, su preocupación sobre la falta de conexión existente entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales y aquellas competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad”⁵⁸. De esta forma “ no hay lugar aquí para la investigación en la práctica o la reflexión sobre la reflexión en la acción, gracias a la que , en ocasiones los prácticos y los investigadores orientados a la práctica dan un nuevo sentido a las situaciones indeterminadas e idean nuevas estrategias de acción. La tarea de un práctico reflexivo esta fuera de lugar en el marco del curriculum normativo de los centros de preparación de profesionales”⁵⁹.

1.3- Tensiones formativas que se presentan en la Educación Superior. 52 EF

En la actualidad es necesaria una propuesta curricular enfocada hacia una concepción integral, abierta y flexible, facilitando la interactividad de la integración, el dinamismo, la actualización permanente, redefiniendo el rol docente, estudiantil y los contenidos programáticos de las estrategias de enseñanza y el papel a desempeñar por los recursos tecnológicos, su uso y aplicabilidad. Así mismo, la propuesta de reordenación del cambio curricular se apoya en un marco de referencia en que se define que es una educación de calidad y las demandas a la formación profesional, lo que significa, que “ el currículo escrito o formal es por su parte cada vez más importante, especialmente en la sociedad, y el mundo laboral que requiere de los profesionales que recién egresan de la Universidad”⁶⁰. No obstante lo anterior, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), plantea una serie de tensiones y problemas a partir de los análisis curriculares. Como tensiones se explicitan:

Tensión entre la formación teórica y la formación practica.

Tensión entre la formación básica generalista y la formación especialista.

⁵⁶ Op. Cit. n° 54, Pág. 17.

⁵⁷ Op. Cit. n° 51, Pág. 37.

⁵⁸ Op. Cit. n° 54, Pág. 33.

⁵⁹ Op. Cit. n° 54, Pág. 270.

⁶⁰ Op. Cit. n° 1. Pág. 77.

Tensión entre una formación integrada y el asignaturismo.

Tensión entre la gestión curricular y la estructura administrativa.

a.- Tensión entre la formación teórica y la formación práctica.

“En la evolución de cada profesión, surge el investigador teórico, cuyo papel es el de la investigación científica y la sistematización teórica. Por esta razón, en las profesiones se desarrolla una división entre la persona orientada a la teoría y la orientada a la práctica”⁶¹.

Dentro de esta división, “ la concepción que las escuelas tienen del conocimiento profesional es una concepción tradicional del conocimiento como información. El “ saber que” tiende a ser prioritario sobre el “ saber cómo”, y el saber cómo, cuando hace su aparición, adopta su planteamiento tecnológico”⁶².

Considerando la concepción teórica o “saber”, como fundamento en la formación de profesionales, se debe indicar que posee las siguientes propiedades⁶³:

Hay acciones, reconocimientos y juicios que sabemos como llevar a cabo espontáneamente, no tenemos que pensar sobre ello previamente o durante su ejecución.

A menudo no somos conscientes de haber aprendido a hacer estas cosas, simplemente nos encontramos haciéndolas.

En algunos casos, fuimos conscientes una vez de las comprensiones que más tarde fueron internalizadas en nuestra sensación de la acción misma. En otros casos, normalmente somos incapaces de describir el saber qué.

Lo anterior da cuenta que la formación teórica, limita la capacidad de reflexión en la formación de futuros profesionales, por lo que es necesario orientar la preparación hacia la práctica. De este modo Barbier, citado en Cinda⁶⁴ “pone de manifiesto una confusión entre la riqueza del discurso formativo y la pobreza de la práctica, producto de las formas de evaluación en uso que oscilan entre la anticuada y recurrente represión y la todavía no aceptada o internalizada reflexión, que indudablemente debe realizarse desde la experiencia de la práctica profesional y los respectivos desempeños”.

De esta forma “ los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos y se les ayuda a hacerlo así, por medio de otros prácticos más veteranos que – volviendo a la

⁶¹ Op. Cit. n° 51, Pág. 35.

⁶² Op. Cit. n° 54, Pág. 270- 271.

⁶³ Op. Cit. n° 51, Pág. 30.

terminología de Dewey- les inician en las tradiciones de la práctica”⁶⁵. Asimismo, la práctica se refiere a la actuación en una variedad de situaciones. Se refiere a la preparación para la ejecución, pero la práctica profesional también incluye un elemento de repetición. Un profesional es un especialista que tiene en cuenta ciertos tipos de situaciones una y otra vez. Cuando un profesional experimenta muchas variaciones de un pequeño número de tipos de cosas, es capaz de “ practicar” su práctica. Desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas, aprende qué buscar y cómo responder a lo que encuentra. En la medida en que su práctica es estable, se hace menos objeto de la sorpresa. Su saber desde la práctica tiende a hacerse cada vez más tácito, espontáneo y automático”⁶⁶, ya que el “práctico posee un interés por conseguir que la situación se transforme en algo que a él le gusta más, a lo cual se agrega, un interés por la comprensión de la situación en la medida en que está interesado por el cambio”⁶⁷.

Por lo tanto, se puede indicar que “ los profesionales reflexionan sobre su saber desde la práctica, mientras están en medio de ella, pueden reflexionar “ sobre los sentimientos respecto a una situación que le haya llevado a adoptar un curso particular de acción, sobre la manera con lo que “ ha encuadrado el problema que está tratando de resolver, o sobre el papel que ha construido para sí mismo dentro de un contexto institucional más amplio”⁶⁸.

Considerando lo anterior, la reflexión desde la acción o sobre la práctica, “ es central para que algunas veces, los profesionales hagan frente a las molestas situaciones “divergentes” de la práctica”⁶⁹.

Por ello, para que exista una formación profesional de calidad, es necesario un complemento entre la preparación teórica y la preparación práctica, o como lo explícita Simon, citado en Schön⁷⁰ “ las escuelas profesionales deben temer aquella situación límite de equilibrio en la que los profesores orientados hacia la práctica y los orientados hacia la disciplina se separan unos de otros, por lo cual para evitarlo, se debe según el mismo Simon, construir una ciencia de la práctica profesional en la que basar su investigación y su enseñanza”.

⁶⁴ Op. Cit. n° 49, Pág. 133.

⁶⁵ Op. Cit. n° 54, Pág. 29.

⁶⁶ Op. Cit. n° 51, Pág. 61.

⁶⁷ Op. Cit. n° 54, Pág. 75.

⁶⁸ Op. Cit. n° 51, Pág. 67.

⁶⁹ Op. Cit. n° 51, Pág. 67.

⁷⁰ Op. Cit. n° 54, Pág. 269.

b.- Tensión entre la formación básica generalista y la formación profesional especialista.

Tradicionalmente, la sociedad ha exigido “ mucha gente con aptitudes específicas para realizar tareas en las cuales el aprendizaje en el trabajo, la autodidáctica o la improvisación, no son aceptables”⁷¹, dichas aptitudes son entregadas a través de un currículo de formación profesional de tipo especialista.

En este marco, “la función de formación para las profesiones consiste principalmente en preparar estudiantes para un mercado profesional específico, que requiere una educación formal avanzada para asumir desafíos bastante concretos”⁷².

Sin embargo, hoy en día la formación especialista se encuentra en una situación compleja, considerándose de esta forma que la “ superespecialización no tendría mayor sentido en un contexto donde las tecnologías se renuevan cada vez con mayor rapidez (Grupo de estudio sobre Educación Superior)”⁷³. De esta forma, la especialización se vería limitada dentro de una sociedad donde la tecnología y la informática han avanzado a pasos agigantados. Dicha situación ha llevado a que:

a) Un alto grado de especialización, puede conducir a una limitada estrechez de mira⁷⁴, lo que implicaría no considerar los factores que impiden desarrollar nuevos conocimientos, o solucionar problemáticas que les corresponde enfrentar a las profesiones.

Se puede ser experto hoy, pero mañana no. Para ello se debería estar actualizando constantemente, pero con la velocidad que avanza la información y en que se producen los cambios es una incertidumbre.

La interdisciplinariedad de las profesiones permite abarcar un mayor número de situaciones, adecuándose a la complejidad e inestabilidad características de la sociedad actual.

Las habilidades para seguir aprendiendo y el buen juicio para tomar decisiones son más importantes que la capacidad para aplicarlas mecánicamente a las tareas. Las economías y las sociedades necesitan cada vez más de estas habilidades⁷⁵.

En este marco se señala que “ el escenario del futuro requerirá profesionales más generalistas, pero al mismo tiempo con mayor flexibilidad en el desempeño de sus competencias.”⁷⁶.

⁷¹ Op. Cit. n° 1. Pág. 153.

⁷² Op. Cit. n° 1. Pág. 153.

⁷³ Op. Cit. n° 49, Pág. 130.

⁷⁴ Op. Cit. n° 51, Pág. 66.

⁷⁵ Op. Cit. n° 1. Pág. 154.

c.- Tensión entre una formación integrada y el asignaturismo.

Generalmente, “ el sistema ha tenido un claro predominio de la posición reduccionista tradicional, con la primacía de un enfoque atomizado del saber, que se queda en los dominios de los procesos analíticos, sin hacer esfuerzos por desplazar el aprendizaje hacia lo sintético, integrativo y homogeneizador”⁷⁷.

Por su parte, el matemático Arcicodiano (1983), citado en Cinda⁷⁸ destaca en su publicación “es necesario construir una ciencia integrada al servicio del hombre y esto porque cada ecosistema es integrado, mientras nuestra cultura extrapola para luego integrar a través de infinitos procesos de estudios y experiencias. Integrar, pues, significa juntar nuestros conocimientos científicos actuales, de manera que el hombre con su fisiología pueda reconocerse como protagonista del ambiente donde vive”.

En un mundo en expansión se abren posibilidades de realización a los seres humanos, por ello “ los procesos educativos que tienden a mantener visiones rígidas del universo no solo dañan a los educandos, sino las posibilidades reales de dirigir adecuadamente dichos cambios para el beneficio de las personas y sus comunidades”⁷⁹. Lo anterior da cuenta de la existencia de diferencias culturales, como el rechazo a la integración de nuevos conocimientos lo que impide enriquecer el repertorio de capacidades de los individuos, como también la actitud de aceptar lo distinto.

De esta forma, se considera que una educación integrada brindaría a las personas, la oportunidad de desarrollar la capacidad de comprensión e interpretación de la realidad. A la vez, de avanzar hacia la adquisición de actitudes sociales de riqueza para el ser humano.

d.- Tensión entre la gestión curricular y la estructura administrativa.

Dentro de la educación superior, la gestión curricular tiende a ser una de las bases en la formación de futuros profesionales. Sin embargo, dicha gestión se complejiza al considerar diversas variables como los procesos políticos que viven las instituciones, su naturaleza dinámica, su organización, recursos, infraestructura y la realidad social. Asimismo, “ los profesores están enfrentados a presiones por incrementar la eficacia en el contexto de presupuestos concertados y de exigencias para que se atengan rigurosamente a “ enseñar”.⁸⁰

Quizás, porque la Universidad está familiarizada con su política “ha desarrollado un mundo comportamental fundado en la separación de esferas de

⁷⁶ Op. Cit. n° 49, Pág. 132.

⁷⁷ Op. Cit. n° 41. Pág. 156.

⁷⁸ Op. Cit. n° 41. Pág. 156

⁷⁹ Op. Cit. n° 41. Pág. 157.

⁸⁰ Op. Cit. n° 51, Pág. 28.

influencia y la cordialidad superficial de las relaciones”⁸¹. Así, las Universidades tienden a ver las tareas o los problemas a través de las lentes de sus áreas de conocimiento, la cual se “divide en unidad territorial, constituyendo las disciplinas el feudo de cada departamento, dividiéndose posteriormente el conocimiento en asignaturas, el feudo de cada profesor”⁸².

“ Cuando un tema atraviesa las competencias de departamentos o profesiones, requiere un tratamiento “ interdisciplinario”. Pero debido a que los feudos académicos son también territorios políticos, los proyectos interdisciplinarios son rápidamente politizados, y el ingrediente político en el seno de la institución universitaria ha sido desde antiguos filósofos hasta contemporáneos escritores un terreno abonado para el ejercicio de la sátira”⁸³. El conflicto tiende a minimizarse al dejar que cada profesor controle su propia asignatura y sus propios cursos; y con el fin de evitar la confrontación entre el profesorado la crítica pública tiende a suprimirse”⁸⁴.

Cabe señalar, que con frecuencia “ las disciplinas se introducen para aumentar el prestigio del centro, cada profesor tiende a defender su propia disciplina como base fundamental para el conocimiento profesional, y el curriculum tiende a cambiar a medida que van cambiando las ideas mediante el uso generalizado que se hace de ellas en los respectivos campos profesionales”⁸⁵.

En este sentido, los presupuestos predominantes en estos centros respecto al conocimiento, la división estructural y política del conocimiento en departamentos y asignaturas, la prioridad dada a la enseñanza de tipo expositivo sobre “ la tutorización y la concepción predominante de la investigación científica..., se opone a la aceptación de las condiciones esenciales para la creación de una investigación básica, adecuada para un alumno práctico-reflexivo”⁸⁶.

Una solución completa del problema organizativo de los centros de formación de profesionales, se mueve en torno a la perspectiva de desarrollar una teoría explícita, abstracta e intelectual de los procesos de síntesis y diseño, una teoría que pueda ser enseñada y analizada del mismo modo que se enseñan y analizan las leyes de la química, fisiología y la economía”. Asimismo, sería necesario un esfuerzo para flexibilizar los currículos, flexibilizar los horarios, con el fin de permitir a los estudiantes la exploración de diversos

⁸¹ Op. Cit. n° 51, Pág. 271.

⁸² Op. Cit. n° 54, Pág. 271.

⁸³ Op. Cit. n° 54, Pág. 271.

⁸⁴ Op. Cit. n° 54, Pág. 271.

⁸⁵ Op. Cit. n° 54, Pág. 285.

campos del saber, para facilitar el desarrollo de nuevas carreras y acoger definiciones y cambios vocacionales"⁸⁷

1.4.- Roles que deben desempeñar los actores en el escenario universitario.

Dentro del contexto universitario lograr que " los maestros y alumnos participen en el proceso de enseñanza- aprendizaje, será posible en la medida en que conozcan, interpreten y hagan suyas las nuevas propuestas curriculares"⁸⁸.

Por lo anterior, cabe señalar que dentro de las instituciones de educación superior existen dos agentes activos que cumplen roles fundamentales en el proceso de formación profesional.

El Docente Universitario.

El Alumno Universitario. 51

a.- Rol del Docente Universitario: 100

El aporte que realizan los docentes en la renovación de la formación profesional es fundamental, pues son ellos los que preparan a los alumnos, no sólo para que aborden el porvenir con confianza sino para que ellos mismos lo edifiquen de manera resuelta y responsable.

De acuerdo a CINDA, los cambios docentes se vinculan a la capacidad del profesor de entregar⁸⁹:

Formación que parte del reconocimiento al estudiante como persona, con su individualidad, sus propios intereses y su experiencia particular, con su cultura y sus características peculiares, con capacidades propias que debe potenciar y desarrollar por sí mismo y en su interacción con los otros actores del proceso educativo.

Una educación basada en el logro de aprendizajes significativos y no en la enseñanza, lo cual implica un nuevo desempeño de la función docente, en la interacción con los otros estudiantes con quienes se comparten experiencias de aprendizaje y con los recursos de apoyo docente que han pasado a constituir una fuente primordial de información.

⁸⁶ Op. Cit. n° 54, Pág. 273.

⁸⁷ Op. Cit. n° 54, Pág. 269.

⁸⁸ Huerta, J. Jesús. Desarrollo Curricular por competencias profesionales integrales. Revista Educar. Guadalajara, México.

⁸⁹ Op. Cit. n° 1.

Una educación con fuerte énfasis en el aprendizaje compartido en la cual se valoren substantivamente los aportes individuales, lo que implica el deber de trabajar intensamente en forma personal para poder hacer aportes significativos a los otros con quienes se comparte la experiencia de aprendizaje.

Una educación en que se promueva la utilización de todos los recursos tecnológicos que faciliten la comunicación interactiva evitando el simple uso de sofisticadas herramientas informáticas para reforzar la enseñanza directiva.

La importancia del papel que cumple el “ personal docente como agente de cambio, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia, nunca ha sido tan evidente como hoy”⁹⁰. De esta forma el aporte de los profesores “es esencial para preparar a los jóvenes no sólo para que aborden el porvenir con confianza sino para que ellos mismos o edifiquen de manera resuelta y responsable”⁹¹.

Para estos propósitos “ los profesores universitarios han de cambiar sus planteamientos docentes tanto en sus objetivos formativos como en la metodología que emplean en sus clases. Parece necesario que los profesores al concretar los objetivos, contenidos y metodología de sus disciplinas se pregunten sobre qué conocimientos, capacidades y actitudes desean que sus alumnos adquieran, para adaptar su plan docente a esos requisitos. Esto supone una tarea continua de investigación e innovación permanente, por parte de los profesores, que se debe replantear al comienzo de cada curso, teniendo en cuenta los resultados del curso anterior”⁹².

El desafío central para el docente universitario pasa por una educación centrada en el aprendizaje y no en la enseñanza, en donde quien enseña es el facilitador del proceso de aprendizaje y está dispuesto a asumir la responsabilidad de guiar al alumno a través de él, reconociendo la posibilidad implícita de lograr aprendizajes compartidos y simultáneos. Implica también centrar los resultados en el desempeño lo que modifica no sólo el tipo de diseño curricular, sino también las prácticas de enseñanza y la evaluación que tradicionalmente se habían centrado en la información que el estudiante almacenaba. El papel del maestro sigue siendo fundamental, pero ahora como diseñador de los ámbitos y experiencias de aprendizaje para los alumnos.

⁹⁰ Op. Cit. n° 35, Pág. 157.

⁹¹ Op. Cit. n° 35, Pág. 157.

⁹² Op. Cit. n° 42.

A lo anterior, se debe agregar como desafío que los docentes deben ser capaces de “manifestar su curiosidad y apertura de espíritu y mostrarse dispuestos a someter a la prueba de los hechos, sus hipótesis e incluso a reconocer sus errores”⁹³. De esta forma se han permitido quedar “confusos en temas en los que se daba por supuesto su “saber”, y cuando ha tratado de encontrar el modo de salir de sus confusiones, han empezado al mismo tiempo a pensar de forma diferente sobre el aprendizaje y la enseñanza”⁹⁴.

Es preciso señalar, que para que “el estudiante pueda adquirir responsabilidades, alguien debe entregárselas. Lo anterior incide de manera clara en la metodología docente. El método lectivo, si solo consiste en traspaso de los apuntes del profesor al cuaderno del estudiante es un método por definición pasivo. No se trata de eliminar las clases, se trata de eliminar las malas e improductivas. El objetivo de una clase en la Universidad debe ser el entregar información no disponible, o la integración de información dispersa. Es muy probable que muchas clases puedan ser reemplazadas por la lectura personal o material de la Web, con el consiguiente traspaso de responsabilidad al alumno o alumna y ahorro de tiempo lectivo. En esas circunstancias, el rol del profesor cambia significativamente, de conferencista a tutor y conductor del aprendizaje autodirigido”⁹⁵. Por otra parte, se dice, que “el transformar la docencia en activa genera un incremento en los costos que podrán poner en peligro la estabilidad económica de la Institución. No es necesariamente así. Ya se vio que las clases pueden incorporar características de activas. El tiempo que el profesor destina a clases, puede ser usado para guiar a grupos de estudiantes, por otro lado, las clases que se dictan deben ser elaboradas y activas, incluyendo preguntas o casos para ser resueltos junto con los alumnos y alumnas”⁹⁶.

Por otra parte, se debe privilegiar “el logro de los procesos superiores de pensamiento, como son el jerarquizar inferir, asociar, sintetizar ideas a partir de un texto, descubrir elementos centrales y extraer conclusiones”⁹⁷. El aprendizaje significativo se logra cuando (el alumno) descubre algo que le interesa, cuando lo asocia a una experiencia emocional, a algún recuerdo o cuando tiene el placer de comprender algo nuevo para él.

Es por este motivo, “que los docentes desempeñan un papel determinante en la formación de las actitudes -positivas o negativas- con respecto al estudio. Ellos son los que deben despertar la curiosidad, desarrollar

⁹³ Op. Cit. n° 51, Pág. 71.

⁹⁴ Op. Cit. n° 51, Pág. 71.

⁹⁵ Op. Cit. n° 49, Pág. 66.

⁹⁶ Op. Cit. n° 49, Pág. 66.

⁹⁷ Op. Cit. n° 35, Pág. 161.

la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente⁹⁸. Es preciso señalar, que “para que puedan adquirir la autonomía, la creatividad y la curiosidad intelectual que son los complementos necesarios de la adquisición del saber (...) el docente debe establecer una nueva relación con el alumno, pasar de la función de “solista” a la de “acompañante”, convirtiéndose ya no tanto en el que imparte los conocimientos, guiando las mentes más que moldeándolas, pero manteniéndose muy firme en cuanto a los valores fundamentales que deben regir toda la vida”.⁹⁹

En este sentido, el docente universitario cumple una “ labor primordial en la formación del juicio y el sentido de responsabilidad individual que es cada vez más indiscutible en las sociedades modernas, si se quiere que más tarde los alumnos sean capaces de prever a los cambios y adaptarse a ellos, sin dejar de seguir aprendiendo durante toda la vida: son el trabajo y el diálogo con el docente lo que contribuye a desarrollar el sentido crítico del alumno”. Ese encuentro personal entre el profesor y el alumno o alumna, es una de las mayores capacidades docentes, ya que deja una impronta permanente, se enseña lo que se es¹⁰⁰.

Para que el docente sea un agente activo en el proceso de formación profesional “ deben establecerse sistemas de entrenamiento y perfeccionamiento docentes, los que son escasos a nivel de instituciones y necesarios para entregar las capacidades didácticas a un profesor universitario. Dichas capacidades deben formar parte del requisito de ingreso o promoción del cuerpo docente y también constituir un requisito en los programas de doctorado y post-doctorado¹⁰¹.

Por todo lo anteriormente expuesto, se deben recordar los planteamientos de Tolstoi, citado en Schön¹⁰² que señalan que “ el mejor profesor será aquel que tenga en la punta de la lengua la explicación de que es aquello que está molestando al alumno. Estas explicaciones proporcionan al profesor el conocimiento del mayor número posible de métodos, la habilidad de inventar nuevos métodos y, por encima de todo, no una ciega adhesión a un método, sino la convicción de que todos los métodos son unilaterales, y que el mejor método sería el que respondiera mejor a todas las dificultades posibles en las que incurriera el alumno, esto es, no un método sino el arte y el talento.

⁹⁸ Op. Cit. n° 35, Pág. 157

⁹⁹ Op. Cit. n° 35, Pág. 160.

¹⁰⁰ Op. Cit. n° 35, Pág. 66.

¹⁰¹ Op. Cit. n° 49, Pág. 67.

¹⁰² Op. Cit. n° 51, Pág. 70

Cada profesional debe, mediante la observación de cada imperfección en la comprensión del alumno, no como un defecto del alumno, sino como un defecto de su propia instrucción, esforzarse por desarrollar en sí mismo la habilidad de descubrir nuevos métodos”

De esta forma, el papel docente debe estar¹⁰³:

Orientado al desarrollo de capacidades, habilidades, actitudes en los estudiantes.

Orientado al desarrollo e internacionalización de valores y conciencia ético- moral.

Favorecedor del autoaprendizaje actualización del conocimiento, de aprendizaje autónomo.

Favorecedor del trabajo colaborativo de los estudiantes.

Con un actuar que sea concordante con la realidad en que se desempeña.

Impulsor de la capacidad de comunicación para favorecer las relaciones interpersonales con los distintos agentes sociales.

Constituyéndose en un modelo de actitudes frente a cambio y desarrollando la capacidad de riesgo y manejo de la incertidumbre.

Estimulando en el estudiante el desarrollo de su capacidad crítica y creativa.

b.- Rol del Alumno Universitario.

Siendo el interés de la educación superior, que el alumno logre aplicar los conocimientos acumulados a la práctica laboral, el rol que compete al estudiante está dado por el desarrollo de habilidades tales como pensamiento crítico, capacidad de abstracción y compromiso con la profesión que ha elegido estudiar, manteniendo un actitud abierta y fundamentalmente estando dispuesto a aprender. Sin embargo para hacerlo, es necesario que el alumno mejore sus métodos de estudio, por tanto, estudiar requiere esfuerzo, dedicación, un plan exigente, regular y prolongado en el tiempo, que permita asimilar y entender bien y poco a poco, lo que se estudia. Además para saber estudiar es preciso saber leer, saber pensar/dialogar y saber escribir”.

A lo anterior se agrega, el contar con la capacidad “de tratar de construir y verificar los significados de aquello que ve y oye. A su vez, debe ejecutar las descripciones del tutor y reflexionar sobre la experiencia de ejecutarlas. También, puede reflexionar sobre sus propias ejecuciones espontáneas a fin de descubrir lo que ya sabe que le ayuda o le retrasa en su tarea de aprendizaje”¹⁰⁴.

¹⁰³ Op. Cit. n° 1. Pág. 163.

¹⁰⁴ Op. Cit. n° 54, Pág. 151.

Es por ello, que se espera que el estudiante universitario sea capaz de seguir un régimen de estudios durante todo el proceso de formación profesional, la cual no se limitan en el pregrado, sino que se desarrolla a lo largo de la vida estando así, preparado para el continuo progreso manifestado en los diversos ámbitos del conocimiento y de desarrollo tecnológico cada vez más acelerados, que convergen en un mundo globalizado. Es decir, que los alumnos para poder participar en este proceso deben ser capaces de describir e interesarse por su propia comprensión intuitiva, además de formar parte del mundo, aún por conocer, de alguien más, con el propósito de que experimenten una zona de incertidumbre en la que después de abandonar temporalmente, sus formas habituales de ver, se encuentran aún sin conectar totalmente con las formas de ver del otro”¹⁰⁵.

“ Todo estudiante universitario debe usar la biblioteca en forma eficiente y ser capaz de acceder a bases de datos cuando requiera información. La entrega de material docente en la web, es otra técnica complementaria, útil para los fines de docencia activa. Es obvio que la web jamás reemplazará al profesor, pues es la presencia de éste último, la única capaz de dejar impronta persistente. Sin embargo, existen varias experiencias controladas que demuestran que la docencia vía Internet puede ser un método docente con ventajas comparativas al enfrentarla con la clase teórica. A este respecto, los protocolos desarrollados en la Universidad de Stanford, han demostrado que la enseñanza por medio de la web logra una mejor retención del conocimiento a largo plazo, que estimula el trabajo en equipo que desarrolla en mejor forma la capacidad de aprender a aprender”¹⁰⁶.

Por este motivo se considera que el uso de las nuevas tecnologías de la información, asumen un mecanismo distintivo en cuanto a la entrega de contenidos a los estudiantes. No obstante, “no basta solo con tener acceso a las nuevas tecnologías. Las organizaciones deben disponer de los recursos humanos que reúnan los conocimientos y las competencias que les permitan responder adecuadamente a las demandas de su entorno” los individuos deben desarrollar actitudes proactivas, demostrando poseer las competencias necesarias que se requieren para formular soluciones creativas e innovadoras, ante los permanentes y variados problemas que les corresponde enfrentar”¹⁰⁷.

¹⁰⁵ Op. Cit. n° 54, Pág. 130.

¹⁰⁶ Op. Cit. n° 49, Pág. 66.

¹⁰⁷ Op. Cit. n° 47.

1.5.- Relación docente- alumno en el proceso de formación profesional. 51

Dentro del contexto universitario, es importante indicar que para que los roles, tanto de los docentes como de los alumnos sean un aporte a las instituciones de educación superior, es necesario que interactúen en forma complementaria, contribuyendo con ello a la formación de profesionales competentes.

En este sentido, para que sea fructífero el proceso enseñanza-aprendizaje, debe fundarse en la comunicación y entendimiento recíproco, puede ser que “ en un principio exista una posición inicial de conflicto sobre el marco conceptual, en el cual los dos convergen, reinando la confusión y el misterio, donde los significados defendidos por tutor y estudiante tienden a ser incongruentes. El lenguaje del docente remite a objetos y a las relaciones de un mundo determinado, familiar al tutor, pero extraño para el estudiante. Puesto que el estudiante no ha experimentado todavía ese mundo desde su interior, y no puede hacerlo hasta que aprenda a constituirlo, los objetivos y las relaciones de ese mundo no son todavía suyos”¹⁰⁸.

De esta forma, aunque la comunicación entre alumno y docente pueda parecer muy próxima a lo imposible, en un periodo de un año, o tal vez meses, “ estudiantes y docentes comienzan a hablar entre ellos de manera sobreentendible, utilizando un lenguaje y unos gestos taquigráficos para transmitir ideas que parecían complejas o oscuras a alguien ajeno a la situación, se comunican con facilidad, terminando las frases que el otro empieza o dejando frases sin acabar, seguros de que su interlocutor ha captado su significado fundamental”¹⁰⁹.

“ En el diálogo que mantienen entre sí, docente y alumno se transmiten mensajes no exclusivamente, ni incluso fundamentalmente en forma de palabras, sino también a través de su forma de ejecutar. El alumno trata de hacer lo que busca aprender y eso revela lo que entiende o lo que no comprende. El docente responde con su consejo, su crítica, sus explicaciones y sus descripciones, pero también con más ejecuciones por su parte”¹¹⁰. Es importante agregar que en este diálogo, lo que el docente decida decir, debe realizarlo en el contexto del hacer del alumno. “Debe hablar al alumno, mientras se encuentra afanado en medio de su tarea (y, quizás atascado en ella) o cuando está a punto de empezar una nueva, o se encuentra pensando sobre una tarea ya finalizada. Así, el “ docente debe aprender formas de mostrar y

¹⁰⁸ Op. Cit. n° 54, Pág. 196.

¹⁰⁹ Op. Cit. n° 54, Pág. 99.

¹¹⁰ Op. Cit. n° 54, Pág. 150.

decir que se ajusten a las peculiares características del alumno que tiene ante él, aprender a leer cuáles son sus dificultades y capacidades a partir de los esfuerzos que lleva a cabo durante la ejecución de la tarea, y a descubrir y a comprobar lo que saca en limpio de sus propias intervenciones como tutor. A su vez, el estudiante debe aprender a escuchar de un modo operativo, a imitar reflexivamente, a reflexionar sobre su propio conocimiento en la acción, y a interpretar los significados del docente”¹¹¹.

En este aspecto,” cuando docente y alumno coordinan el demostrar y el imitar, el decir y el escuchar, cada proceso constitutivo llena vacíos de significado inherentes al otro. Las demostraciones y autodescripciones del docente, los esfuerzos del estudiante en su tarea, las comparaciones del proceso y del producto, proporcionan el material para la mutua reflexión en la acción”¹¹².

“Cuando el diálogo funciona bien, adopta la forma de una reflexión en la acción recíproca, también sobre el conocimiento en la acción de su propia ejecución. Y el docente, a su vez, se pregunta lo que este estudiante revela en cuanto a conocimientos, ignorancia o dificultades y piensa en las respuestas más apropiadas para ayudarle mejor”¹¹³.

Sin embargo, para contribuir al éxito de esa interacción de enseñanza-aprendizaje, alumno y maestro, “ tendrían que ampliar su escalera de reflexión y añadir un “ peldaño” de reflexión sobre su propia interacción, su mundo comportamental y las teorías implícitas que utilizan para crearlo y fundamentarlo. Siempre podrían recurrir a este nivel de reflexión en el momento en que las cosas no funcionan y quedan estancadas en los niveles inferiores”¹¹⁴.

En conclusión, en este nuevo escenario, el nuevo papel del estudiante, está determinado por¹¹⁵:

- ✓ Capacidad de autonomía, honestidad, actuar ético.
- ✓ Actitud positiva frente al aprendizaje.
- ✓ Disposición para acoger orientaciones, para comunicarse (padres, familia, colegio), defender posiciones, argumentar.
- ✓ Trabajo colaborativo en grupos.
- ✓ Capacidad para la búsqueda , selección organización, interpretación de la información, de síntesis, toma de decisiones, propuestas sobre bases informadas.

¹¹¹ Op. Cit. n° 54, Pág. 114.

¹¹² Op. Cit. n° 54, Pág. 113.

¹¹³ Op. Cit. n° 54, Pág. 150.

¹¹⁴ Op. Cit. n° 54, Pág. 130.

¹¹⁵ Op. Cit. n° 1. Pág. n° 163 y siguientes.

- ✓ Desarrollar capacidad para autoevaluarse.
- ✓ Reflexionar críticamente sobre su aprendizaje (metacognición), reconoce debilidades, dificultades de acuerdo a su propio estilo de aprendizaje.
- ✓ Ser creativo, que se atreve a proponer, sugerir, crear, expresar sentimientos, defender ideas divergentes en el grupo.
- ✓ Comprometerse en lo que asume.
- ✓ Ser responsable ante los compromisos, veracidad.
- ✓ Ser autocrítico.
- ✓ Valorar y apreciar opiniones de los demás.
- ✓ Situarse en su realidad, entorno: valorar su familia, universidad, su cultura, su país.
- ✓ Adquisición de una identidad personal.
- ✓ Respeto a la verdad, lo inusual, lo divergente.
- ✓ Comprensión de los procesos de cambio.

Conjuntamente con los roles de profesor y alumno, surge un tercer actor con un papel fundamental en la formación profesional

El supervisor de Institución: El rol que le corresponde es contribuir a que el alumno logre aplicar los conocimientos, habilidades y destrezas en el medio laboral, como también ayudarlo a adquirir nuevos aprendizajes y orientarlo en el quehacer profesional para así, actuar con eficiencia ante los requerimientos de la institución. A su vez, debe mantener una relación recíproca con los Centros de Educación Superior, específicamente con los docentes responsables de la formación de los alumnos.

1.6.- Relación entre Educación Superior y Mundo Laboral.

Sin embargo, como se dijo anteriormente, la Universidad se encuentra inserta en un mundo globalizado, teniendo como misión proveer a la sociedad profesional para contribuir al desarrollo económico y social de cada nación.

Es por ello, que se espera que los profesionales que se forman en ella sean lo suficientemente eficientes y eficaces para satisfacer las demandas que la sociedad espera de cada profesión.

En este contexto de realidad social, donde se evidencia, si los profesionales son competentes o no, la Educación Superior debe conocer cuáles son las demandas del mercado laboral, tarea que no es fácil, por la inestabilidad

existente en este mercado, producto de la naturaleza dinámica del fenómeno de globalización y tecnología de la información.

En la misma línea será un desafío de la mayor relevancia lograr interrelacionar el mercado laboral con el mundo educativo para lograr de esta forma una retroalimentación en cuanto a la dualidad formación- empleabilidad, “ vinculando estrechamente a (las instituciones educativas) con organismos que definan y certifiquen competencias laborales, agencias que informen sobre las evoluciones del mercado laboral y que evalúen y acrediten de estos establecimientos, ya sean de nivel secundario o terciario”¹¹⁶.

Así, considerando el fortalecimiento entre las relaciones entre Educación Superior y Mercado de Trabajo, la formación actual de fuerza de trabajo debe¹¹⁷:

“Integrar los procesos formativos con los procesos de innovación y desarrollo tecnológico y en tal sentido debe ser un “ sistema de apoyo” a la competitividad de los sectores productivos”.

Estar orientada por el principio de la formación y certificación de competencias - especialmente de competencias básicas y transversales - y no de habilidades y conocimientos específicos.

Presentar características de pertinencia a las necesidades de los sectores productivos y de flexibilidad para adaptarse a los cambios tecnológicos y organizativos en la producción.

Aportar información y transparencia del mercado de trabajo.

Incorporar mecanismos de mercado que aporten a su eficiencia y su efectividad, sin abandonar principios de equidad que aseguran el acceso libre y universal a todos, especialmente a los más pobres.

Atender a las necesidades y condiciones de diferentes segmentos de mercados de trabajo, caracterizados por su heterogeneidad estructural señaladamente a la diferenciación entre sectores formales e informales”.

De esta forma, el profesional al estar inserto en su trabajo, lograría un entendimiento con sus clientes, que permitirían saber que esperar el uno del otro. Así, dentro de este contrato tradicional entre profesional y cliente, “ los profesionales suministrarían sus servicios al cliente, hasta los límites de su competencia particular, respetando la confianza puesta en él, y no abusando en su propio beneficio de los poderes especiales, dentro de los límites de la relación”¹¹⁸.

¹¹⁶ Fundación Chile. Programa de Educación. Desafíos y tareas de la Educación Chilena al comenzar el S. XXI, Santiago de Chile, 1999. En sitio web www.fundch.cl

¹¹⁷ Op. Cit. n° 49, Pág. 246.

II. FORMACIÓN POR COMPETENCIAS.

Para hacer frente a las nuevas demandas de la sociedad, el sistema educativo ha empezado a replantearse el conjunto del proceso formativo, en la búsqueda de nuevos modelos de formación que permite un mayor diálogo entre la educación y el mercado laboral, asumiendo la existencia de nuevos escenarios en el mundo productivo, el campo tecnológico, en la cultura de las organizaciones sociales y en los valores y actitudes de las personas.

En este sentido, CINDA ha logrado distinguirse dentro del actual escenario universitario, por adelantar el tema prioritario de educación superior. Es así como en sus inicios insistió en el análisis de asuntos como universidad y desarrollo; y universidad y sector productivo, habiendo sido posteriormente pionero en el análisis de aspectos de las políticas públicas sobre educación superior en financiamiento, regulación y gestión universitaria, buscando con ello aportar a la formación profesional de calidad. De igual manera, CINDA se ha distinguido por ser la primera instancia universitaria chilena en abordar con minuciosidad el tema de las competencias profesionales aplicadas a la formación profesional.¹¹⁹

2.1.- Surgimiento del enfoque de competencias.

El surgimiento del concepto de competencia profesional, tiene su origen en la competencia laboral, que nace en los años 70, producto de la investigación de David Mc Clelland, orientada a identificar las variables que permitieran explicar el desempeño en el trabajo.

Posteriormente, la aplicación del concepto de competencia al mercado laboral se inicia a partir de las transformaciones económicas que se produjeron en la década de 1980 en algunos países desarrollados como una respuesta ante los crecientes problemas para relacionar el sistema educativo con el laboral, su principal objetivo en ese entonces fue la formación de mano de obra.

Sin embargo, el problema para estos países no era la formación de mano de obra en términos de cantidad sino que la calidad de ésta no se ajustaba a las nuevas necesidades del mercado. Es así, como ya entonces se señala que " los sistemas prevalecientes de educación- formación, ya no correspondían a los nuevos signos de los tiempos."¹²⁰

¹¹⁸ Op. Cit. n° 51, Pág. 257.

¹¹⁹ Cinda . Presentación institucional. En: www.cinda.cl. 2003

¹²⁰ Op. Cit. n° 3. Pág. 21.

“ Una primera situación a atacar mediante el modelo fue la inadecuada relación entre los programas de formación y la realidad de las empresas. Bajo tal diagnóstico se considero que el sistema académico valoraba en mayor medida la adquisición de conocimientos que su aplicación en el trabajo. Se requería, entonces, un sistema que reconociera la capacidad de desempeñarse efectivamente en el trabajo y no solamente los conocimientos adquiridos”¹²¹.

De esta manera la competencia laboral es entendida como “ la capacidad de desempeñar efectivamente una actividad de trabajo movilizando los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para lograr los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos del trabajador como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surjan durante el ejercicio del trabajo”¹²².

Este enfoque, si bien nacido de la necesidad de los países industrializados, se torna desde un primer momento plenamente aplicable a la realidad de Latinoamérica y el Caribe, en donde además de ser evidente la distancia entre la formación académica y el ejercicio laboral existían una serie de problemas de escasez en infraestructura y recursos económicos, será de esta manera que ya en 1975 el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor), bajo dependencia de la Oficina Internacional del Trabajo (OIT) realiza un primer estudio en Certificación de las calificaciones ocupacionales que dio como resultado una metodología que aún es utilizada por algunos centros de educación de la región.

Dicho centro, desde 1964 ha dedicado sus esfuerzos a impulsar y coordinar los esfuerzos de las instituciones y organismos dedicados a la formación profesional en la región.¹²³

Desde entonces, “ las aplicaciones del enfoque de competencia Laboral en América Latina han estado vinculadas con el diseño de políticas activas de empleo que insisten en mejorar la transparencia en el mercado de trabajo y facilitar un mayor y mejor acceso a una capacitación con características de pertinencia y efectividad. También, y de modo aún más cercano, el enfoque de competencia laboral se ha venido abriendo paso en el ámbito de la educación”¹²⁴.

¹²¹ Op. Cit. nº 3. Pág. 21

¹²² Op. Cit. nº 3, Pág 30.

¹²³ Formujer. Género y formación por competencias. Aportes conceptuales, herramientas y aplicaciones. Uruguay. Cinterfor/Oit. 2003.

¹²⁴ Op. Cit. nº 116..

En Chile, el enfoque ha comenzado a ser trabajado con mayor interés desde hace 5 años, a través de los aportes realizados por Fundación Chile y un conjunto de organizaciones gremiales del sector productivo quienes han iniciado un proceso destinado a normalizar y certificar competencias laborales a través de un programa piloto. Su accionar se ha visto reflejado en la difusión del proyecto a través de un sitio web¹²⁵, y la calendarización de actividades para, en una primera etapa, desarrollar la certificación de competencias de ocupaciones informales.

Otra experiencia en este sentido, se ha enmarcado en dos acciones gubernamentales: el programa Chilecalifica, destinado en una primera etapa a la normalización de competencias genéricas y luego algunas específicas; y también mediante el "Reglamento Especial de la ley 19.518 del Estatuto Nacional de Capacitación y Empleo publicado con fecha 3 de Septiembre del 2002, que faculta a las empresas, contribuyentes de primera categoría de la ley de impuesto a la renta, a contratar para sus trabajadores, módulos basados en competencias laborales con los Centros de Formación Técnica"¹²⁶.

Si bien es cierto que estas iniciativas se han enmarcado en la capacitación laboral, dejando por ahora fuera a la enseñanza superior universitaria, no es menos cierto que el actual proceso de Autoevaluación institucional en que se encuentran los centros Universitarios del país, tanto públicos como privados, y su posterior proceso de acreditación requerirán de la discusión acerca del proceso de formación y el eventual mejoramiento de los vínculos establecidos entre el sector laboral y la formación entregada por las Universidades, cuestión que ciertamente transcurrirá por incluir en algún grado componentes de la formación basada en competencias.

2.2.- Surgimiento del Enfoque de Competencia Profesional.

El concepto de Competencia Profesional emergió en los años 80 como elemento del debate que se vivía en los países industrializados sobre la necesidad de mejorar la relación del sistema educativo con el productivo, en orden a impulsar una adecuada formación de la mano de obra.

"Su desarrollo como punto de encuentro entre formación y empleo ha tenido lugar, progresivamente, durante la primera mitad de los noventa a partir de las distintas experiencias internacionales que desde este enfoque se fueron materializando. Estados Unidos, Canadá, Australia, Reino Unido, España,

¹²⁵ En sitio web, www.competencialaboral.cl

¹²⁶ Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. "Manual para la elaboración de formación técnica con enfoque de competencias laborales". Divesup. Santiago de Chile.

avanzaron en diferentes experiencias que fueron configurando un nuevo escenario en la forma de entender la formación para el trabajo.

Siguiendo este rumbo, esa dinámica se ha abierto a los países emergentes y en vías de desarrollo, en particular los latinoamericanos. En un entorno económico globalizado estos países están sintiendo con fuerza la necesidad de crear nuevos parámetros de formación; y partiendo de situaciones comparativas muy desfavorables, se encuentran especialmente estimulados para afrontar cambios que puedan suponer un salto cualitativo. México, Colombia, Chile, Argentina y Honduras, entre otros, aparecen como puntas de lanza de distintos procesos de modernización formativa vinculados a la Competencia Profesional que afianzan progresivamente en este continente una nueva forma de abordar la relación entre formación y empleo.

Desde este contexto, el enfoque de Competencia profesional se consolida como una alternativa atractiva para impulsar la formación en una dirección que armonice las necesidades de las personas, las empresas y la sociedad en general, dibujando un nuevo paradigma en la relación entre los sistemas educativo y productivo cuyas repercusiones en términos de mercado laboral y gestión de recursos Humanos no han hecho sino esbozarse en el horizonte del siglo XXI¹²⁷.

2.3.- El concepto de Competencia Profesional.

El concepto de competencia profesional se ha comenzado a construir desde diferentes aportes realizados con tal fin. En primer lugar al hablar de competencia profesional y no laboral se está enfocado la atención en la formación de profesionales y en la necesidad que dicha formación sea integral, comprendiendo las competencias personales, las participativas, las metodológicas y las del conocimiento. Básicamente el concepto de competencia puede ser definido como "saberes de ejecución", Para Chomsky¹²⁸, competencias son la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación. A su vez, Holland¹²⁹, agrega que las competencias "deben quedar abiertas al futuro y a lo inesperado".

Frente a la búsqueda de un concepto de competencia profesional existen, a lo menos, tres corrientes o enfoques: el centrado en las tareas desempeñadas, descritas mediante acciones claramente identificables y por lo tanto evaluables; el enfoque centrado en atributos personales que se fija en aspectos

¹²⁷ CIDEA. Competencias Profesionales. Enfoques y Modelos a debate". Cuadernos de Trabajo nº 27. San Sebastián, España, 1999. Pág. 10.

¹²⁸ Citado en Op. Cit. nº 33.

¹²⁹ Citado en Op. Cit. nº 33.

característicos de las personas, definiendo los atributos necesarios en forma amplia; y el enfoque integrado u holístico de competencia.

Este último enfoque resulta de la visión combinada de los anteriores, lo que permite una visión más amplia. Considera tanto las tareas desempeñadas como los atributos de los sujetos y el contexto en que se realizan, sumando a ello la ética y los valores, conjunto de factores que en definitiva permiten un desempeño exitoso.

“En este sentido, la competencia profesional implica la capacidad de movilizar una serie de atributos para trabajar exitosamente en diferentes contextos y bajo diferentes situaciones emergentes. Los conocimientos se combinan en el ambiente con la capacidad de comunicarse y entender los puntos de vista de sus colegas”¹³⁰.

Para los mismos autores, competencia “ es la capacidad de desempeñar efectivamente una actividad de trabajo, movilizand o los conocimientos habilidades, destrezas y comprensión necesarios para lograr los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos del trabajador como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surjan durante el ejercicio del trabajo”, agregando que “es necesario reconocer que la competencia puede ser establecida, identificada, medida y, por lo tanto evaluada”.¹³¹

De esta manera, competencia profesional implica algo más que la suma de habilidades o destrezas. “ las competencias, igual que las actitudes, no son potencialidades a desarrollar porque no son dadas por herencia ni se originan de manera congénita, sino que forman parte de la construcción persistente de cada persona, de su proyecto de vida, de lo que quiere realizar o edificar y de sus compromisos que derivan del proyecto que va a realizar, la construcción de competencias debe relacionarse con una comunidad específica, es decir , desde los otros y con los otros (entorno social), respondiendo a las necesidades de los demás y de acuerdo con las metas, requerimientos y expectativas cambiantes de una sociedad abierta”¹³². En otras palabras, utiliza no sólo habilidades mecánicas o rutinarias del trabajador sino que incorpora todo lo que Es como persona.

¹³⁰ Op. Cit. n° 116.

¹³¹ Op. Cit. n° 116.

¹³² Op. Cit. n° 33.

Para Bunk (1994)¹³³ " posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de una forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo". Sin embargo, también se reconoce que las cualidades de las personas para desempeñarse productivamente en una situación de trabajo, no sólo dependen de las situaciones de aprendizaje escolar formal, sino también del aprendizaje derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo. Por lo mismo se reconoce que no bastan los certificados, títulos y diplomas para calificar a una persona como competente laboral o profesionalmente

Un elemento central en el enfoque de competencias está dado, a juicio de Malpica¹³⁴ en la relación entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo (la práctica) con las necesidades de sistematización del conocimiento (la teoría), es más significativa para el individuo si la teoría cobra sentido a partir de la práctica; es decir si los conocimientos teóricos se abordan en función de las condiciones concretas del trabajo y si se pueden identificar como situaciones originales".

De acuerdo a Echeverría¹³⁵, las competencias profesionales se clasifican en cuatro grupos:

a) Competencias Técnicas: Poseer conocimientos especializados y relacionados con determinado ámbito profesional, que permiten dominar como experto los contenidos y tareas acordes a su actividad laboral. Representa al dominio experto de las tareas y contenidos del ámbito de trabajo, así como los conocimientos y destrezas necesarios para ello.

b) Competencias Metodológicas: Saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las áreas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones novedosas. Implica reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, encontrar soluciones y transferir experiencias a las nuevas situaciones de trabajo.

¹³³ Op. Cit. n° 3. Pág. 30.

¹³⁴ Citado en Op. Cit. n°88.

¹³⁵ Citado en Op. Cit. n° 4.

c) Competencias Participativas: Estar atento a la evolución del mercado laboral, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y a la cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo. Colaborar con otras personas en forma comunicativa y constructiva,

d) Competencias Personales: Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones. Participar en la organización de ambiente de trabajo, tanto el inmediato como del entorno, capacidad de organizar y decidir, así como de aceptar responsabilidades.

De esta manera, en el enfoque de competencias profesionales, “quien aprende lo hace al identificarse con lo que produce, al reconocer el proceso que realiza para construir y la metodología que utiliza.”¹³⁶ De la misma manera, la educación superior basada en un enfoque de competencias profesionales es una correlación entre el conocimiento y el desarrollo de habilidades que se determina a partir de funciones y tareas específicas, describiéndose como un resultado, que es lo que el alumno está capacitado a producir al finalizar una etapa, siendo la evaluación la instancia en la cual se determina lo que el alumno es capaz de construir o desempeñar.

La experiencia de aprender a través de competencias une a la teoría y la practica para lograr un determinado fin. Se utiliza el conocimiento técnico en la construcción o desempeño de algo, por lo cual lo principal en el enfoque de educación por competencias es el desempeño, entendido como “la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante”¹³⁷

En este sentido, “todas las competencias son fruto de la experiencia pero se adquieren a condición de que las aptitudes y rasgos de personalidad concuerden con los requerimientos de la función a desempeñar en el ejercicio del puesto de trabajo. Las competencias están ancladas en una serie de comportamientos a adoptar y demostrar, para llevar a término las funciones y tareas asignadas. En otras palabras, las competencias constituyen el vínculo entre las funciones a ejercer, los comportamientos puestos en práctica, por una

¹³⁶ Op. Cit. n°88.

¹³⁷ Op. Cit. n° 93

parte y las cualidades individuales necesarias para comportarse de manera satisfactoria, por la otra¹³⁸

Otra manera de tipificar las competencias, es desde el punto de vista de su amplitud en cuanto a la aplicación de éstas. Para ello Leonard Mertens¹³⁹, las divide en tres grupos:

- a) **Competencias Genéricas:** También llamadas transversales. Relacionadas con los comportamientos y actitudes laborales propios de distintos espacios laborales. Ejemplos de estas serían la capacidad de trabajar en equipo, dirigir grupos, habilidades para la planificación, etc.
- b) **Las competencias específicas:** Relacionadas con aspectos no tan fácilmente transferibles a otros contextos o espacios laborales y que tienen relación con capacidades y/o habilidades de mayor despliegue técnico. Un ejemplo de ello es la formulación de proyectos sociales, o la destreza en el uso de maquinaria o programas informáticos especializados.
- c) **Las competencias básicas:** Definidas previamente por la educación básica y media y centradas en las habilidades para la lectura, escritura, comunicación verbal, etc.

En el mismo sentido, el Programa Formujer Argentina¹⁴⁰, ha señalado que al identificar competencias en las personas, es necesario operacionalizar las tipologías existentes para su clasificación, formulando tres preguntas:

1. ¿Qué tiene que "saber" el egresado?
2. ¿Qué tiene que "saber hacer" el egresado?
3. ¿Cómo tiene que "saber ser (estar) y actuar" el egresado?.

Por otro lado, para Le Boterf (1998), la competencia debe considerar "una combinación impredecible de conocimientos teóricos de un cierto número de conceptos, de procesos y procedimientos y el arte y combinarlos con conocimientos sobre el entorno de trabajo. Finalmente tener el deseo de hacerlo en forma óptima. Se deberá usar herramientas para definir un objetivo en términos operacionales, se deberá comprender el lenguaje de los técnicos y dialogar con ellos a partir del problema definido en su proyecto. Así pues, el resultado de la competencia será producto de una buena combinación de todos estos recursos en el contexto espacio-tiempo de ocurrencia del problema y, por

¹³⁸ Op. Cit. N°4, Pág 7.

¹³⁹ Op. Cit. n° 3

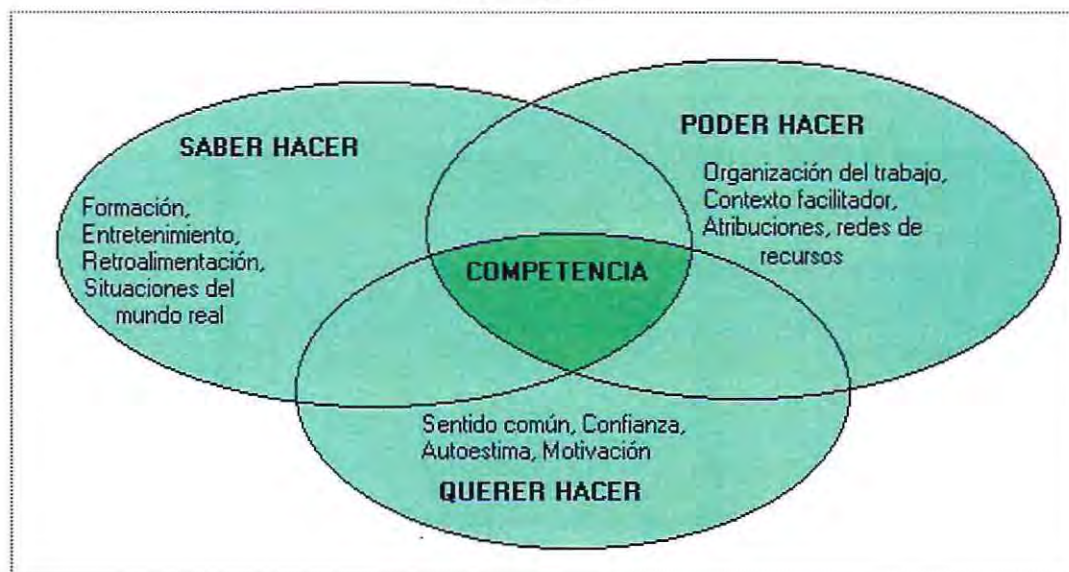
¹⁴⁰ Op. Cit. n°123.

lo tanto, no hay una sola manera de ser competente, ni esta puede considerarse absolutamente estandarizada”¹⁴¹

De esta forma, si “ser competente es realizar buenas combinaciones en un contexto dado, su evaluación consistirá en medir la diferencia entre lo que se ha hecho y un estándar mínimo de desempeño aceptable en las condiciones del desempeño. Se deberá pues admitir que un estándar tiene muchas formas de interpretarse. Se hace, pues, necesario lograr un desempeño medible y registrable de acuerdo a las circunstancias de la ejecución. Así, una persona que sabe hacer algo en un determinado contexto no es necesariamente competente pues debe encadenar a través de su accionar varios “saber hacer” que deben ser combinados para poder hacer una evaluación global.

Todo lo anterior, indica que una competencia solo puede ser construida si existen un “saber hacer”, un “querer hacer” y un “poder hacer” ¹⁴²

Condiciones en que se manifiesta adecuadamente una competencia profesional¹⁴³.



Es posible señalar, que se puede favorecer “el saber hacer” por simulaciones, estudios de problemas o estudios de casos que llevaran al estudiante a movilizar diferentes conceptos al realizar una actividad o resolver un problema pero es necesario tener claro, al mismo tiempo, que el desempeño real de la profesión, generalmente deparará una situación no contemplada en las simulaciones. Una forma de avanzar en las etapas de principiante, profesional y experto es pasar por una gama de situaciones que le permitan, ante un

¹⁴¹ Op. Cit. n°49, Pág. 49.

¹⁴² Op. Cit. n°49, Pág. 130.

¹⁴³ Op. Cit. n°49, Pág. 131.

problema dado, ir más a prisa sin descuidar lo que es importante, lo cual debiera cautelarse en el transcurso de la formación en la Universidad”¹⁴⁴.

A la vez se agrega, que el “poder hacer” es un facilitador, y es necesario que existan los medios necesarios para el desarrollo de las competencias que también debieran estar permanentemente presente en la formación de pregrado, de manera que el candidato vaya conformando su propia caja de herramientas profesionales”¹⁴⁵

Complementariamente el “ querer hacer” implica que por sobre todo la responsabilidad está en la persona, debe pues haber motivación, confianza y un contexto que incite a lograr la competencia, lo cual indudablemente se ve favorecido con un entorno permanente que promueva estas actitudes durante el proceso formativo”.¹⁴⁶

No obstante lo anterior, si no existe una adecuada integridad entre el “saber hacer”, el “querer hacer” y el “poder hacer”, se puede llegar a una situación de tensión entre los diversos actores que participan directa o indirectamente durante el proceso de formación profesional, conllevando a que no se pueda establecer la competencia.

Por lo anterior, se entiende a la competencia como una “ abstracción, que al mismo tiempo involucra una acción deliberada y consecuente con una situación determinada, con los recursos disponibles en el momento de la acción y que se ejecuta generalmente en forma colectiva, más específicamente aún, interactiva con las personas presentes en el momento de la acción”.¹⁴⁷

Por otro lado, “La noción de competencia en un contexto educativo impone -sin embargo - una aclaración en el sentido que se trata de un objetivo pedagógico en tanto describe un logro deseable de formación en un programa, en términos de resultado de aprendizaje. De esta forma se distingue de objetivos generales y específicos, porque la competencia se manifiesta no en términos de la aptitud para demostrar conocimientos o talentos, sino más bien como la capacidad de una persona de actuar eficazmente en un conjunto de situaciones dadas.

¹⁴⁴ Op. Cit. n°49 , Pág. 131.

¹⁴⁵ Op. Cit. n°49 , Pág. 131.

¹⁴⁶ Op. Cit. n°49 , Pág. 131.

Una competencia se formula entonces, en términos de la capacidad de actuar y se caracteriza por lo siguientes elementos:

Un conjunto durable de conocimientos (declarativos, procedimentales, contextuales): es la estructura de los conocimientos;

Los conocimientos involucrados se adaptan a la ejecución de las tareas y se expresan de manera bastante automatizada.

Los conocimientos involucrados son necesarios para la resolución de problemas, los que a su vez están relacionados a situaciones de vida de los estudiantes."¹⁴⁸

En referencia a lo anterior, se puede señalar que para Yolanda Argudín Vásquez¹⁴⁹, la educación basada en competencias se concentra en:

- a) Los conocimientos.
- b) Las habilidades.
- c) Las actitudes inherentes a una competencia (actitudes o comportamientos que respondan a la disciplina y valores)
- d) La evaluación de los logros mediante una demostración del desempeño o de la elaboración de un producto.

A partir de ello, el enfoque centrado en competencias busca una nueva cultura académica, en la que se promueva un liderazgo congruente con los cambios estructurales que han ocurrido en la sociedad, reconociendo la responsabilidad universitaria en la formación de profesionales que contribuyan al desarrollo social, desde desempeños exitosos.

2.4.- El modelo de formación por Competencias; Conceptos y aplicaciones.

La formación basada en un enfoque de competencias requiere incorporar un sustrato de principios básicos para cualquier programa formativo contemporáneo, de esta manera, el Ministerio de Educación de Chile¹⁵⁰ ha definido las siguientes premisas en que debe sustentarse la formación profesional basada en competencias:

Accesibilidad: Se debe permitir la incorporación de los/las participantes sin distinción ni discriminación alguna, tomando en cuenta las posibilidades económicas de la población objetivo en relación con los costos asociados a dicho programa.

¹⁴⁷ Op. Cit. n°49 , Pág. 131.

¹⁴⁸ Op. Cit. n° 1. Pág. 96.

¹⁴⁹ Op. Cit. n° 33.

Pertinencia: Se debe presentar como una respuesta adecuada y coherente a las necesidades de formación y las características particulares de la población objetivo.

Oportunidad: Debe ocurrir en el tiempo y espacio esperado, con costos adecuados y sus resultados están relacionados con el requerimiento de formación.

El modelo de competencias cuenta con una serie de ventajas, entre las cuales es posible mencionar las siguientes¹⁵¹.

Promueve un estilo de autogestión, en donde la persona adquiere un rol más activo en su desarrollo profesional ya que enfatiza la responsabilidad del empleado en su propia carrera y en aprender habilidades para hacerse empleable.

Promueve la polifuncionalidad, flexibilidad y creatividad de los miembros de la organización.

De la misma manera, Mineduc/Divesup¹⁵² destaca las siguientes ventajas:

Considera el ritmo de cada persona, realiza un seguimiento individualizado y reconoce la diferencia de los participantes.

Enfatiza el aprendizaje por resolución de problemas y el desarrollo de actividades por parte de la persona que aprende.

Promueve la actividad reflexiva, el trabajo en equipo y la búsqueda de estrategias propias para lograr un resultado.

De igual manera, es posible identificar cuatro procesos fundamentales en la aplicación del concepto de competencia:

- a) **Identificación de Competencias:** Proceso de análisis cualitativo acerca del trabajo que se lleva a cabo en forma adecuada o perfil profesional, con el objeto de identificar los conocimientos, habilidades y destrezas que el trabajador moviliza para desempeñar efectivamente una función.
- b) **Evaluación por competencias:** Proceso de verificación de evidencias de desempeño en base a la comparación con un estándar previamente definido y validado. El resultado es un juicio fundado acerca del grado en que un trabajador es o no competente.

¹⁵⁰ Op. Cit. n°126.

¹⁵¹ González, Alejandra. El modelo de gestión por competencias. Artículo. Hr consultores, Santiago de Chile. 2003.

¹⁵² Op. Cit. n° 126.

- c) **Certificación de Competencias:** reconocimiento formal de la competencia del trabajador. Es realizado por organismos independientes a fin de asegurar la legitimidad y transparencia del proceso.
- d) **Formación con enfoque de competencias:** Es el proceso de enseñanza- aprendizaje que contribuye al desarrollo de los conocimientos y la generación de habilidades y destrezas y que, además, promueve en el/la participante las capacidades para aplicarlos y movilizarlos en situaciones reales de trabajo, habilitándolo para desarrollar sus competencias en diferentes contextos y en situaciones emergentes.

“Un programa de formación desarrollado desde el enfoque de las competencias laborales, supone la necesaria alternancia entre teoría y la práctica, el énfasis de la evaluación en el desempeño más que en los conocimientos, una visión integradora de los contenidos, una manera flexible de navegar entre los distintos subsistemas y tipos de formación, ritmos personalizados de avance y modalidades de formación a lo largo de la vida, entre otros.”¹⁵³

Entre las características destacables de un programa de formación con enfoque de competencias es posible mencionar:

Su estructura de carácter modular, entendida como una unidad de aprendizaje flexible, autónoma y articulable.

Definición de los aprendizajes esperados que permiten precisar los resultados que se esperan obtener de las acciones formativas concretas que se llevarán a la práctica; esto supone procesos de formación que articula tres elementos: conocimientos, habilidades y actitudes.

Orientación de la formación hacia el desempeño, entendido éste como la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado en condiciones en las que el desempeño sea relevante.

Modalidades de formación que consideran nuevas estrategias pedagógicas en el proceso de aprendizaje. El enfoque de las competencias laborales se expresará en la forma de una estrategia pedagógica flexible que permita el aprendizaje, en atención a los ritmos de cada individuo, y el avance por módulos.

¹⁵³ Op. Cit. nº 126.

Finalmente, existen una serie de conceptos relevantes en el modelo de formación por competencias, entre los cuales destacan lo siguiente¹⁵⁴:

- ✓ Áreas de Competencia: Tareas o funciones fundamentales que se esperan de una persona en su desempeño laboral.
- ✓ Competencia Laboral: Son las actitudes, conocimientos y destrezas necesarias para cumplir exitosamente las actividades que componen una función laboral, según estándares definidos por el sector productivo.
- ✓ Conocimiento: Es el componente cognitivo que sustenta las competencias laborales y que expresa en el saber cómo ejecutar una actividad productiva.
- ✓ Destreza/ Habilidad: Se refiere a las capacidades de desempeño o de realización de procedimientos que deben adquirir los individuos en un proceso de aprendizaje.
- ✓ Perfil Académico: " Representa los rasgos, las particularidades, los conocimientos y expectativas que califican a un sujeto para recibir una credencial académica¹⁵⁵".
- ✓ Perfil Profesional: Alude a la reunión de las competencias laborales requeridas para actuar en un área profesional definida.
- ✓ Sistema de competencias laborales: Conjunto de elementos, acciones y procedimientos encaminados a establecer mecanismos de definición, evaluación y certificación de competencia laboral, de conformidad con las normas establecidas.

Es por eso, que desde este modelo, las prioridades educativas están en diseñar currículos que contemplen desde esta etapa en vinculación concreta con el mercado laboral, la promoción de aprendizajes relevantes para los estudiantes y el uso de metodologías que unan la adquisición de conocimientos teóricos con su aplicación práctica en espacios o contextos similares a los espacios laborales en los cuales posteriormente, deberá realizarse el egresado de los centros de educación superior.

"Para poder participar en esta nueva era, las instituciones a nivel superior deberán generar productos de aprendizajes, servicios y experiencias que coincidan con los parámetros en tiempos, responsabilidades, consumos, coherencia y conveniencia de la sociedad de la información. Estos productos de aprendizaje deberán ser capaces de desplazarse; para crearlos se necesitarán nuevas culturas académicas y otras diferentes a las que ahora existen."¹⁵⁶

¹⁵⁴ Op. Cit. n° 126.

¹⁵⁵ Op. Cit. n° 1, Pág. 126.

¹⁵⁶ Op. Cit. n° 33.

En este sentido, a nivel internacional se han establecido algunos conjuntos de competencias indispensables para la consecución y mantenimiento de un empleo, siendo representativos de ellos los elaborados en Estados Unidos y Europa.

En el primer caso, la comisión redactora del informe Scans: "Lo que el trabajo requiere de las escuelas"¹⁵⁷ señala "una lista de las aptitudes fundamentales que todos los estudiantes deben tener para alcanzar el éxito en el mundo laboral del mañana. Estas aptitudes son las mismas, independiente de si la persona va a estudiar una carrera técnica o se incorpore al mercado laboral inmediatamente después de terminar la escuela secundaria. A través de una consulta estableció las siguientes competencias básicas:

- a) *Destrezas Básicas: Lee, escribe, realiza cálculos aritméticos y matemáticos, escucha y se expresa.*
- ✓ Lectura: Localiza, entiende e interpreta datos escritos y en documentos tales como manuales, gráficos y programas.
 - ✓ Redacción: Comunica pensamientos, ideas, información y mensajes por escrito; crea documentos tales como cartas, instrucciones, manuales, informes, gráficos y diagramas de flujo.
 - ✓ Aritmética/matemática: Realiza cálculos básicos y trata los problemas prácticos al escoger adecuadamente entre varias técnicas matemáticas.
 - ✓ Escucha: Recibe, atiende, interpreta y responde a mensajes verbales y otras indicaciones.
 - ✓ Expresión: Organiza las ideas y las comunica oralmente.
- b) *Destrezas racionales: Piensa creativamente, toma decisiones, resuelve problemas, sabe aprender y razonar.*
- ✓ Pensar innovador: Genera nuevas ideas.
 - ✓ Toma decisiones: Especifica las metas y las limitaciones, genera alternativas, piensa en los riesgos y evalúa y escoge la mejor alternativa.
 - ✓ Solución de problemas: Reconoce los problemas y presenta e implementa planes de acción.
 - ✓ Sabe aprender: Usa las técnicas de aprendizaje apropiadas para adquirir y aplicar nuevos conocimientos y destrezas.
 - ✓ Razonamiento: Descubre una regla o un principio que es la base de la relación entre dos o más objetos y lo aplica en la solución de problemas.

¹⁵⁷ Informe Scans: Lo que el trabajo requiere de las escuelas. Departamento de Trabajo de Estados Unidos, 1992. En : Reflexiones sobre competencias y educación. Cecilia Kaluf. Ponencia presentada a seminario técnico internacional "Evaluación de Competencias de Egresados Universitarios".

c) *Cualidades personales: Demuestra responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol, integridad y honradez.*

- ✓ Responsabilidad: Hace un gran esfuerzo y persiste hasta lograr metas.
- ✓ Autoestima: Cree en su propia valía y mantiene una opinión positiva de sí mismo.
- ✓ Sociabilidad: Demuestra comprensión, simpatía, adaptabilidad, interés en los problemas ajenos y cortesía al estar con grupos.
- ✓ Autocontrol: Se evalúa atinadamente, establece metas personales, se mantiene pendiente del progreso y demuestra autocontrol.
- ✓ Integridad/honradez: Obra de acuerdo a los buenos principios.

En un segundo nivel, la comisión Scans establece cinco competencias prácticas del tipo genéricas:

a) *Recursos: Identifica, organiza, proyecta y asigna recursos.*

- ✓ Tiempo: Escoge actividades pertinentes a la meta, organiza actividades por orden de importancia, asigna el tiempo y prepara y sigue programas de Implementación de tareas.
- ✓ Dinero: Usa o prepara presupuestos, hace pronósticos, mantiene los archivos, hace ajustes para realizar los objetivos.
- ✓ Materiales e instalaciones: Adquiere, almacena, asigna y usa los materiales o el espacio eficientemente.
- ✓ Recursos humanos: Evalúa las destrezas y asigna el trabajo en la forma debida. Evalúa la realización y proporciona retroalimentación.

b) *Interpersonal: Trabaja con otros.*

- ✓ Participa como miembro de equipo: Contribuye al esfuerzo del grupo.
- ✓ Enseña destrezas nuevas a otros.
- ✓ Sirve a los clientes: Trabaja para satisfacer las expectativas de los clientes.
- ✓ Ejerce liderazgo: Comunica las ideas para justificar su posición, persuade y convence a otros, cuestiona responsablemente los procedimientos y normas existentes.
- ✓ Negocia: Trata de llegar a acuerdos que involucren el intercambio de recursos, armoniza los intereses divergentes.
- ✓ Trabaja con diversidad de personas: Trabaja bien con hombre y mujeres provenientes de diversos orígenes.

c) *Información: Adquiere y utiliza datos.*

- ✓ Adquiere y evalúa información.
- ✓ Organiza y mantiene información.
- ✓ Interpreta y comunica información.
- ✓ Usa las computadoras para procesar información.

d) *Sistemas: Entiende las interrelaciones complejas.*

- ✓ Entiende los sistemas: Sabe como funcionan los sistemas sociales, organizacionales y tecnológicos y sabe operar eficazmente con ellos.
- ✓ Controla y corrige la realización de tareas: Distingue tendencias, prevé los impactos en las operaciones del sistema, diagnóstica desvíos en la realización del sistema y corrige fallas de funcionamiento.
- ✓ Mejora o diseña los sistemas: Sugiere modificaciones en los sistemas existentes y desarrolla sistemas nuevos o alternos para mejorar la realización de tareas.

e) *Tecnología: Trabaja con una variedad de tecnologías.*

- ✓ Selecciona la tecnología: Selecciona los procedimientos, instrumentos o equipos, lo que incluye las computadoras y tecnologías relacionadas.
- ✓ Aplica la tecnología a la tarea: Entiende en general el propósito y los procedimientos indicados para el comienzo y la operación del equipo.
- ✓ Mantiene y repara equipo: Previene, identifica o resuelve problemas del equipo, lo que incluye las computadoras y otras tecnologías.

Por su parte, a nivel europeo, a través del diálogo social entre los actores vinculados a la producción (Estado, Agrupaciones de Empresarios y Agrupaciones de Trabajadores) se ha determinado la necesidad de contar con una base mínima de competencias claramente identificadas y actualizadas que se conviertan en elementos imprescindibles de adquirir por parte de cada individuo durante su formación. A ésta base se le ha denominado “zócalo de base” y en la actualidad se encuentra constituido por las siguientes unidades de competencia¹⁵⁸:

Dominio de la Lectura.

Dominio de la Escritura.

Dominio del Cálculo.

Dominio de al menos una segunda lengua.

Capacidad de resolución de problemas.

Creatividad.

Espíritu de equipo.

Manejo de las herramientas informáticas.

Aptitud de comunicar, incluso en un contexto multicultural, y

Capacidad de aprender a aprender.

¹⁵⁸ Ces/Unice/Ceep. Marco de las acciones para el desarrollo de las competencias y de las calificaciones a lo largo de la vida”. En: Competencia Laboral. Boletín 152 CINTERFOR.

III. APRENDIZAJES RELEVANTES AL EGRESO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

La continua complejidad y dinamismo de la sociedad actual, ha significado un replanteamiento en las Instituciones de Educación Superior sobre la formación de profesionales, ante las nuevas demandas y requerimientos del mundo globalizado.

En ese sentido, se puede señalar que los aprendizajes incorporados por los egresados cobran relevancia al momento de ejercer su actuar profesional en el mundo real. De esta forma el aprendizaje es el punto central de desarrollo de un profesional, pues “surge en los procesos de coparticipación que tienen lugar en las prácticas”¹⁵⁹, y con ello se van adquiriendo habilidades para desempeñarse, que van incrementándose en la medida en que lo hace su participación.

En esta perspectiva los rasgos del aprendizaje, se señalan como¹⁶⁰:

- ✓ El aprendizaje está situado en un contexto;
- ✓ El conocimiento surge del hacer;
- ✓ La comprensión se construye socialmente;
- ✓ El aprendizaje es fundamentalmente social y colaborativo.

Es por eso, que en este nuevo contexto de actuar profesional, quedan obsoletos al no ser atingentes a los actuales requerimientos de la sociedad los supuestos de la concepción particular de aprendizaje.¹⁶¹

- ✓ Los aprendices son receptores pasivos de conocimiento.
- ✓ Las personas transfieren de un modo previsible lo que aprenden de una situación a otra;
- ✓ El aprendizaje es el fortalecimiento de nexos entre un estímulo y una respuesta correcta;
- ✓ Los aprendices son pizarras en blanco en las cuales se inscribe el conocimiento que viene de afuera;
- ✓ Las destrezas y el conocimiento, para que puedan ser transferidos a nuevas situaciones, deben adquirirse en forma independiente de los contextos.

¹⁵⁹ Op. Cit. n°1. Pág. 39.

¹⁶⁰ Op. Cit. n°1. Pág. 39.

¹⁶¹ Op. Cit. n°1. Pág. 50.

Por lo anterior, la inclusión de la idea de “formación integral es conveniente, por la rápida obsolescencia del conocimiento y la emergencia de problemas complejos que hacen imprescindibles que los líderes del futuro deban estar dotados de habilidades permanentes que les permitan apreciar las señales de devenir social, adaptarse al conocimiento cambiante, responder ante lo inesperado, liderar equipos multidisciplinarios y desarrollar sus acciones”¹⁶². Asimismo, el profesional “sabr  matizar sus proyectos y tareas acorde a la realidad y a las circunstancias, y es capaz de poner la tarea dentro del contexto general de la empresa, la sociedad y de los valores. En resumen se trata de obtener sentido para el oficio”¹⁶³.

De esta forma, la PUCCH, plantea la misión de contribuir a producir profesionales de excelencia, a través de un plan, que busque¹⁶⁴:

- ✓ Desarrollar en el estudiante una visión amplia del entorno.
- ✓ Estimular la adquisición de una capacidad de expresión de ideas escritas y habladas.
- ✓ Adquirir la responsabilidad del propio desarrollo académico, lograr un espíritu crítico y riguroso y la capacidad de efectuar análisis cuantitativo de los datos. Estas últimas habilidades capacitan para “ aprender a aprender”.
- ✓ Tener un buen manejo de un idioma extranjero.
- ✓ Promover el desarrollo de un apropiado juicio moral y los valores del respeto y la solidaridad.

Es dentro de este contexto, que toma relevancia la adquisición de nuevas competencias, por parte de los futuros profesionales para así, funcionar eficazmente en los sistemas institucionalizados actuales. De esta manera, y “ pensando en una tradición que viene desde Aristóteles hasta algunos filósofos y sociólogos contemporáneos, se puede sintetizar el conjunto de estas competencias en la habilidad del político serio, decidido a participar responsablemente en las esferas del poder y producir resultados de acuerdo a un marco de valores declarados. Cabe insistir en las tres categorías poder, resultados y valores. Ellas exigen competencias afines a la tradición de las llamadas humanidades”¹⁶⁵

En este aspecto, la formación humanística solo tiene sentido para lograr tres propósitos bien concretos¹⁶⁶:

¹⁶² Op. Cit. n 49. Pág. 64.

¹⁶³ Op. Cit. n 49. Pág. 65.

¹⁶⁴ Op. Cit. n 49. Pág. 61.

¹⁶⁵ Op. Cit. n 49. Pág. 90.

¹⁶⁶ Op. Cit. n 49. Pág. 91.

- ✓ Enriquecer el repertorio de interpretaciones poderosas del mundo.
- ✓ Entregar información y conocimientos que contribuyan a la flexibilidad de acciones futuras del aprendiz.
- ✓ Familiarizar con modelos de reflexión, pensamiento y creación de los mayores niveles de excelencia.

Estas tres formas de competencias muy concretas, se adquieren en el cultivo de la tradición humanística, pueden transformarse en un “instrumento poderoso cuando se la apropia como fuentes de interpretaciones, flexibilidad y modelos de excelencia. Si a ello, se le agrega el dominio avanzado del idioma inglés, el profesional joven contará con competencias reales para moverse en el mundo también real”¹⁶⁷.

Es por ello, que se señala que las profesiones con orientación matemática, se encontrarían en un dilema, por la carencia de una influencia humanística que les permitiera a sus profesionales desarrollar las competencias requeridas por la sociedad.

De esta forma, los aprendizajes relevantes que le permitirían a estos profesionales aplicarlos a los reales requerimientos de mundo real, deberán estar concentradas en¹⁶⁸:

- a) Competencias necesarias para actuar frente a la superestructura.
 - ✓ Repertorio poderoso de interpretaciones del mundo.
 - ✓ Cultura histórica, política y empresarial para identificar nuevas oportunidades y aprovecharlas positivamente.
 - ✓ Creatividad e iniciativa para concebir proyectos y propuestas frente a la Superestructura.
 - ✓ Habilidad para establecer contacto y negociar en todas las esferas de poder.
- b) Competencias necesarias para actuar frente a la red que define las relaciones sociales de producción.
 - ✓ Capacidad para asumir la identidad profesional propia y cuidarla a fin de hacerla cada vez más poderosa.
 - ✓ Competencias de negociación y cumplimiento impecable de contratos.
 - ✓ Competencias de emprendimiento, reforzando la capacidad de creación, liderazgo y conducción de nuevas empresas.

¹⁶⁷ Op. Cit. n°49. Pág. 91.

¹⁶⁸ Op. Cit. n°49. Pág. 94-95.

c) Competencias necesarias para desarrollar maestría en el ámbito tecnológico:

- ✓ Competencias para explorar las fuentes de información fundamentales de la especialidad, incluyendo sistemas informáticos, las revistas principales, las respectivas bibliotecas e incluso los maestros internacionales del tema.
- ✓ Competencia para la realización de presentaciones impecables de los resultados.
- ✓ Cultura informática suficiente para absorber nuevos instrumentos a medida que se los necesite.

d) Competencias científicas (conocimientos especializados de la profesión)

e) Competencias lingüísticas.

- ✓ Manejo del castellano escrito y hablado lo suficientemente bien, como para ser reconocido como miembro de la elite cultural y en consecuencia, calificado para realizar presentaciones orales de calidad.
- ✓ Comprensión y dominio del lenguaje, en cuanto “comunicación para la acción”.
- ✓ Dominio suficiente del inglés oral y escrito para participar sin restricciones lingüísticas en la comunidad internacional.

Si bien es cierto que estas competencias son las que idealmente deberían desarrollar los ingenieros, son transferibles a las demás profesiones, incluyendo a las de tradición humanista.

Como se pudo observar, estos aprendizajes demandados por el mundo global a los profesionales, están lejos de la formación teórica que tradicionalmente se le asigna a las universidades. Es por ello, que se señala que el eje central de aprendizaje de los egresados de las instituciones de Educación Superior, está ligada a la práctica profesional que en muchas carreras es “una actividad terminal donde se pretende conectar el conocimiento y habilidades adquiridos en 4 o 5 años de estudios teórico-prácticos, desempeñándose por espacios variables de tiempo en una industria afín a la profesión. Allí, debe realizar una serie de trabajos que ponen a prueba sus destrezas, iniciativa, comportamiento, puntualidad, adaptabilidad, presencia, confiabilidad, curiosidad, comunicación, productividad, capacidad de análisis y sentido común y conocimientos”¹⁶⁹.

¹⁶⁹ Op. Cit. n°49. Pág. 129.

En esta perspectiva, se puede señalar que el aprendizaje que se desarrolla en la Educación Superior, tiene su origen en el conocimiento, la cual se va adquiriendo en forma sucesiva y que estaría compuesta por cuatro categorías que tienen un ancestro de larga data (CERI, 2000)¹⁷⁰

- ✓ saber qué, tiene relación con hechos que son contenidos factuales;
- ✓ saber porqué, se relaciona con los principios y leyes de las diferentes ciencias que corresponderían a los contenidos conceptuales.
- ✓ saber cómo, hace referencia a las habilidades o competencias propias de cada profesión, que corresponden a los contenidos procedimentales.
- ✓ Saber quién, es lo que caracteriza el nuevo comportamiento requerido de los profesionales, que ya no pueden trabajar solos y por ello deben saber dónde encontrar el apoyo que requieran en una determinada circunstancia. Esto último correspondería a un contenido clásico estratégico, con la salvedad que en la actualidad las estrategias deben adecuarse a las redes de aprendizaje, a las empresas emprendedoras y a las realidades del devenir actual.

De esta forma para obtener “información fidedigna acerca de las competencias profesionales que está demandando el medio se debe recurrir a los usuarios (empleadores) de ellos, en busca de certificación”¹⁷¹. Sin embargo, no existe un contacto fluido entre los formadores, los usuarios/ empleadores, lo que redundaría en una irrelevancia de los procesos formativos, la cual estaría concentrada en la deficiente conceptualización de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, pues “persisten serias restricciones para diferenciar capacidades, habilidades y estrategias, lo cual repercute en la elaboración de objetivos, planificación de actividades formativas y la evaluación correspondiente. Estando las capacidades más relacionadas con la constitución genética de la persona, son completamente desarrollables siempre que el entorno sea el adecuado y el individuo esté dispuesto a ello. Las habilidades son más que nada procedimientos que se internalizan por la repetición de las secuencias o acciones ordenadas de acuerdo a algún patrón, cuyo resultado es un producto relativamente predecible, por ello las habilidades relacionadas a una profesión pueden llegar a automatizarse. Las estrategias, sin embargo, son decisiones conscientes e intencionadas que permiten, en un determinado contexto, elegir los procedimientos más adecuados, siendo difícil o imposible en consecuencia su sistematización o aplicación inconsciente. Comprender la diferencia profunda, especialmente entre los dos últimos conceptos, debiera llevar a un replanteamiento muy de fondo respecto no solo a las estrategias de enseñanza-

¹⁷⁰ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, citado en Op. Cit. n° 49. Pág.131 y siguiente.

¹⁷¹ Op. Cit. n°49. Pág. 132.

aprendizaje en las prácticas profesionales, sino también y muy especialmente en su evaluación”¹⁷²

En este aspecto, la evaluación, permite o no constatar si los aprendizajes son lo suficientemente relevantes en el actuar profesional; y es dentro de este contexto que la evaluación como comprensión (Dimensión crítica/ reflexiva) cobra importancia. Así, este tipo de evaluación “está referida a la comprensión que genera el proceso de análisis no es un momento final del proceso, sino que es el proceso mismo reflejado en evidencias que lo retroalimentan. Se potencia un diagnóstico que permite conocer cuáles son las conductas de entrada, constituye una plataforma de debate sobre la enseñanza y facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso enseñanza- aprendizaje, permitiendo a través de la retroalimentación saber si la metodología es adecuada, si los contenidos son pertinentes, y si el aprendizaje es significativo y relevante para el estudiante. Como resultado se obtiene un alto nivel de autocritica producto de un proceso reflexivo, el cual hace crecer la cultura de la incertidumbre, que obliga a estar permanentemente preguntándose que será de la experiencia laboral pretérita y hacia dónde va la futura, así puede enfrentar los cambios del medio adaptándose a ellos con un criterio de trabajo en equipo y cooperación”¹⁷³

Dentro de este marco de competencia. “Cualquier actuación estratégica de un egresado que se encuentra a punto de iniciar su desempeño profesional debe, necesariamente estar construida por “un conocimiento conceptual” que identifique los diferentes procedimientos y estrategias que se adecuen en mejor forma al contexto de la actuación requerida (“saber hacer” de Le Boterf, “ saber porqué” de CERI), un “conocimiento procedimental” que signifique estar objetivamente habilitado para poner en práctica cualquiera de los procedimientos que la actuación requiera (“saber cómo” de CERI, “ saber y poder hacer “ de Le Boterf) y un “conocimiento o comportamiento estratégico”, que analizados los dos componentes o conocimientos previos, selecciona con cabal conocimiento o intencionadamente en función de ello los procedimientos que mejor se ajustan a la actuación profesional requerida (competencia de Le Boterf y conocimiento de CERI)¹⁷⁴.

¹⁷² Op. Cit. n°49. Pág. 133.

¹⁷³ Op. Cit. n°49. Pág. 134.

¹⁷⁴ Op. Cit. n°49. Pág. 134.

Desde este desempeño profesional, “que está centrado en las tareas a realizar y no en los empleos (como se describe hoy día) la práctica profesional debería evaluarse sobre todo desde el punto de vista de ciertas competencias básicas asociadas a ser y querer hacer y determinarse cómo se va modelando dicho proceso en el tiempo”.¹⁷⁵

Es por ello, que los académicos deben acercarse a los desempeños profesionales reales, de manera que sus objetivos y actividades lectivas sean más relevantes.

Considerando lo anterior, varias instituciones de educación superior ha comenzado a plantear objetivos más reales para la realización de actividades prácticas. Así desde 1988 en la Universidad de Antofagasta se ha implementado el Programa de Cursos Introductorios Secuenciales a la Práctica de Ingeniería (CISPI) cuyo propósito es el de formar a los estudiantes de Ingeniería, a través del trabajo en equipo en las competencias para el diseño de proyectos. De esta forma, el estudiante trabando en equipo aprende:

- ✓ Las técnicas y habilidades del trabajo en equipo.
- ✓ Habilidades en la resolución de problemas abiertos.
- ✓ Habilidades de comunicación oral y escrita.

A su vez, el Programa CISPI, busca formar estudiantes más flexibles, que trabajen basados en la responsabilidad personal, la automotivación y la autogestión.

Por otra parte, se debe sumar al desempeño profesional, “la existencia de estándares que se generan a partir del consenso entre distintos actores, niveles y sectores comprometidos con el desempeño de los profesionales”¹⁷⁶. Asimismo la construcción se hace fundamentalmente a partir “del amalgamamiento entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, lo que se manifiesta en competencias relacionadas con un cuerpo de conocimientos experto (saber) y competencias o saberes instrumentales que le permiten ser competente para desempeñarse en una variedad de contextos y de marcos sociales y culturales diversos”¹⁷⁷. Es importante señalar que, éstos estándares deben ser claros y “entendibles por todos los maestros, estudiantes y programas de formación, sin restringir el plan de estudio indebidamente”¹⁷⁸.

¹⁷⁵ Op. Cit. n°49. Pág. 134.

¹⁷⁶ Op. Cit. n°49. Pág. 172.

¹⁷⁷ Op. Cit. n°49. Pág. 168.

¹⁷⁸ Op. Cit. n°49. Pág. 223.

Es por ello, necesario que dentro de este contexto que el estudiante sea un participante activo de la calidad, cuya única definición significativa se refiere “a la transformación que considera la calidad como meta calidad”¹⁷⁹. Desde esta perspectiva, “el proceso educativo puede transformarse por medio del estímulo y empoderamiento del estudiante vale decir, desarrollado conocimiento y habilidades, particularmente, la habilidad para “pensar y actuar de tal manera” que trascienda el sentido común, los prejuicios y los marcos de referencia”. En el caso de la Educación Superior, se supone que ésta debería transformar las experiencias de vida de los estudiantes (Biggs, 1989, Ramsden, 1993, citado en Cinda), y en tal caso, habría que interrelacionar las distintas perspectivas de calidad al servicio de este propósito”¹⁸⁰

Lo anterior, da cuenta que el mundo global requiere que los aprendizajes relevantes que posean los futuros profesionales se centren en el aprendizaje situacional que “implica una diferencia cualitativa con modelos centrados en la aplicación de conocimiento metodológico. En esta perspectiva el desarrollo del aprendizaje de la práctica profesional se basa en la comprensión situacional, principio que implica que la práctica está basada en interpretaciones de situaciones concebidas como un todo y que no pueden ser adecuadamente comprendidas sin poner de relieve esas interpretaciones. A la vez, se debe indicar, que lo que se hace en la actuación práctica no es aplicar conocimiento experto, sino más bien indagar y diseñar para situaciones particulares en base a las interpretaciones y comprensiones que desde ahí se han explicitado, los desempeños son evaluados en términos de cómo las acciones que el profesional realiza responden a esa comprensión y a las necesidades que ha relevado desde ese ámbito de prácticas en función de acciones de enseñanza que sean relevantes para el desarrollo de la comunidad en que éste se desempeña”¹⁸¹

Es en este sentido, los aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior, que son requeridos por la sociedad actual, se concentran en¹⁸²:

- ✓ Capacidad creativa, de trabajo autónomo, espíritu emprendedor y condiciones para la adaptación a situaciones emergentes.
- ✓ Desarrollo de la potencialidad para estar constantemente actualizándose.
- ✓ Competencias para trabajar en grupos de carácter interdisciplinarios, incluyendo las potencialidades comunicacionales que dé el manejo de herramientas informática y el dominio tanto del idioma materno como de otros idiomas universales
- ✓ Habilidad para identificar, acceder y utilizar información relevante en el momento oportuno.

¹⁷⁹ Op. Cit. n°49. Pág. 170.

¹⁸⁰ Op. Cit. n°49. Pág. 170.

¹⁸¹ Op. Cit. n°49. Pág. 209.

Por lo tanto, la formación dará como resultado una determinada identidad profesional constituida tanto por el conjunto de competencias adquiridas, como por los efectos del posicionamiento social de la profesión.

Sin embargo, es importante recalcar, que de acuerdo al profesor Luis Eduardo Gonzáles¹⁸³ no es posible exigir competencias profesionales a un recién egresado de la educación superior, por cuanto éstas son identificables en un profesional sólo a partir del tercer año de desempeño. Por esa razón, al elaborar programas de formación, lo apropiado sería considerar a formación en competencias de egreso, a las cuales sí son posibles de entregar desde la educación de pregrado.

No obstante lo anterior, desde un enfoque distinto, es posible considerar como competencias profesionales al conjunto de competencias de egreso que entrega un programa formativo si éste, en su elaboración, consideró la consulta acuciosa a los profesionales de terreno y a los empleadores más representativos del área. De esa manera, al identificar competencias y realizar su posterior traducción formativa, se considera la opinión de quienes están desarrollándose en el mercado de trabajo. La posterior formación, entonces, estará basada en competencias profesionales identificadas e intencionadas en un currículo de pregrado a objeto de entregar mejores herramientas de inserción al campo laboral, de un recién egresado.

¹⁸² Op. Cit. n°1. Pág. 9.

¹⁸³ Luis Eduardo Gonzáles." Modelos Educativos e Innovación Curricular". Diplomado en Gestión de Calidad en Organización de Educación Superior, 2003.

IV. COMPETENCIAS PROFESIONALES Y APRENDIZAJES RELEVANTES EN TRABAJO SOCIAL.

4.1 Trabajo Social y Globalización.

El proceso de Globalización que da cuenta de un mundo cada vez más interrelacionado e interdependiente, ha significado que la profesión de Trabajo Social deba considerar este proceso en su accionar; de esta forma pasa a constituirse para la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (Fits), como "la profesión que promueve el cambio social, la solución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la liberación de Teorías sobre el comportamiento humano y los Sistemas Sociales, el Trabajo Social interviene en los puntos en los que las personas interactúen con su entorno"¹⁸⁴

Es en este contexto actual, se señala que Trabajo Social "ya es una profesión, porque tiene su base en una construcción teórica a través de la investigación sistemática"¹⁸⁵. Sin embargo, tradicionalmente se la ha considerado como una profesión secundaria, debido a que son ambiguas en sus fines, no siendo responsable de desarrollar una base de conocimiento sistemático y científico"¹⁸⁶.

Es por ello, que Trabajo Social dentro de este nuevo escenario mundial "pretende elevarse dentro de la jerarquía profesional, para que también, pueda gozar del máximo prestigio, autoridad y monopolio que actualmente pertenece a unas pocas profesiones"¹⁸⁷. Esta pretensión tendría la base en la continua dinamicidad y cambio tanto de la economía, las tecnologías de la información y la movilidad demográfica que caracterizan a este mundo globalizado; pues al estar centrada en promover el cambio social, tendrá la capacidad de adaptarse y actualizarse en este contexto de transformaciones y de interrelacionar a los diversos actores, para que ellos también puedan adaptarse en el. Así, si el Trabajo Social logra sacar provecho dentro de este escenario, considerará al cambio como algo que "no nos está ocurriendo, sino algo que podemos provocar y que si realizamos este cambio podremos avanzar"¹⁸⁸, estas palabras dichas por Tom Johannesen, actual secretario de la FITS, entregarían al Trabajo Social un poder nunca antes previsto.

¹⁸⁴ Johannesen, Tom. " Desarrollo y Perspectivas del Trabajo Social en el Nuevo Milenio". Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Trabajadores Sociales, 2001. FITS.

¹⁸⁵ Op. Cit. n°51. Pág. 35.

¹⁸⁶ Op. Cit. n°51

¹⁸⁷ Op. Cit. n°51. Pág. 35.

¹⁸⁸ Op. Cit. n°184.

IV. COMPETENCIAS PROFESIONALES Y APRENDIZAJES RELEVANTES EN TRABAJO SOCIAL.

4.1 Trabajo Social y Globalización.

El proceso de Globalización que da cuenta de un mundo cada vez más interrelacionado e interdependiente, ha significado que la profesión de Trabajo Social deba considerar este proceso en su accionar; de esta forma pasa a constituirse para la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (Fits), como “la profesión que promueve el cambio social, la solución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la liberación de Teorías sobre el comportamiento humano y los Sistemas Sociales, el Trabajo Social interviene en los puntos en los que las personas interactúen con su entorno”¹⁸⁴

Es en este contexto actual, se señala que Trabajo Social “ya es una profesión, porque tiene su base en una construcción teórica a través de la investigación sistemática”¹⁸⁵. Sin embargo, tradicionalmente se la ha considerado como una profesión secundaria, debido a que son ambiguas en sus fines, no siendo responsable de desarrollar una base de conocimiento sistemático y científico”¹⁸⁶.

Es por ello, que Trabajo Social dentro de este nuevo escenario mundial “pretende elevarse dentro de la jerarquía profesional, para que también, pueda gozar del máximo prestigio, autoridad y monopolio que actualmente pertenece a unas pocas profesiones”¹⁸⁷. Esta pretensión tendría la base en la continua dinamicidad y cambio tanto de la economía, las tecnologías de la información y la movilidad demográfica que caracterizan a este mundo globalizado; pues al estar centrada en promover el cambio social, tendrá la capacidad de adaptarse y actualizarse en este contexto de transformaciones y de interrelacionar a los diversos actores, para que ellos también puedan adaptarse en el. Así, si el Trabajo Social logra sacar provecho dentro de este escenario, considerará al cambio como algo que “no nos está ocurriendo, sino algo que podemos provocar y que si realizamos este cambio podremos avanzar”¹⁸⁸, estas palabras dichas por Tom Johannesen, actual secretario de la FITS, entregarían al Trabajo Social un poder nunca antes previsto.

¹⁸⁴ Johannesen, Tom. “ Desarrollo y Perspectivas del Trabajo Social en el Nuevo Milenio”. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Trabajadores Sociales, 2001. FITS.

¹⁸⁵ Op. Cit. n°51. Pág. 35.

¹⁸⁶ Op. Cit. n°51

¹⁸⁷ Op. Cit. n°51. Pág. 35.

¹⁸⁸ Op. Cit. n°184.

4.2 Competencias Profesionales en Trabajo Social.

Si bien a la fecha no existen registros de experiencias anteriores en la formulación de algún programa de formación basado en competencias, sí se han iniciado investigaciones en tal sentido. De esta forma, se tiene conocimiento, a escala internacional de la investigación que está realizando la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) en conjunto con la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS), a través de la formación de un Comité Global de Estándares Mínimos de Calificación, que a partir de Julio del 2002 se ha centrado en el diseño de un documento marco para desarrollar normas y estándares internacionales en relación con la educación y capacitación en Trabajo Social.

Sin embargo, si bien se reconoce la dificultad de identificar estándares globales aplicables a realidades diversas, se ha efectuado esfuerzos para flexibilizar a éstos, considerando los contextos socio- políticos, culturales, económicos e históricos de cada país o región.

La investigación en curso se ha centrado en “la identificación de competencias, conocimientos y habilidades aplicadas a realidades contextuales específicas”¹⁸⁹. Si bien esta investigación se encuentra en marcha y puede ser calificada como de interés más generalista en cuanto al tema mismo de las competencias profesionales en Trabajo social, su estado actual se orienta en ese camino.

A escala Nacional, el Departamento de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), con asesoría de las Escuelas de Trabajo Social y Servicio Social de las Universidades de Valparaíso y de la Frontera, ha iniciado una investigación tendiente a generar, en un plazo de tres años, un currículo de formación basado en competencias profesionales para sus estudiantes. En el financiamiento de este proyecto se ha comprometido el Ministerio de Educación a través de MECESUP.

Sin embargo, a pesar de la inexistencia de documentos y experiencias terminadas en tal sentido, ya existen algunas aproximaciones a lo que serían las competencias profesionales requeridas al Trabajador Social de nuestro tiempo. Entre estas se encuentra aquellas de carácter genérico o transversal que son compartidas con otras profesiones, y que dicen relación con la capacidad de trabajo en equipo, o bien, dentro de las competencias personales, aquellas relacionadas con las capacidades propias de las personas.

¹⁸⁹ FITS-AIETS. “ Segundo Documento Revisado para Discusión: Estándares Globales de Calificación para la Educación y Capacitación en Trabajo Social”.2002. Pág. 4.

En este sentido se enmarca la investigación realizada por Patricia Castañeda Meneses y Ana María Salamé, en la cual se señala que Trabajo Social a través de su evolución histórica ha demostrado su alta “permeabilidad a los procesos sociales y políticos en curso; a las corrientes de pensamiento de las Ciencias Sociales y a las demandas sociales”¹⁹⁰. Asimismo, “las transformaciones tecnológicas, económicas y sociales que afectan hoy al mundo”¹⁹¹, demandan una formación de profesionales competentes. Sin embargo, se ha podido inferir que tradicionalmente las competencias desarrolladas por Trabajo Social se han concentrado en “ el ámbito de las transformaciones sociales, con una participación restringida en las transformaciones económicas y completamente marginada de las transformaciones tecnológicas, lo que permite construir dos hipótesis explicativas”¹⁹²:

- ✓ Las tradiciones de competencias profesionales de Trabajo Social en Chile, evidencian su compatibilidad con las demandas y requerimientos derivados de las transformaciones sociales, permitiendo proyectar una continuidad coherente con su tradición; y
- ✓ Las tradiciones de competencias profesionales marginan al Trabajo Social de los ámbitos tecnológico y económico, que son, sin lugar a dudas, en donde radican los ámbitos de poder, influencia y liderazgo de los procesos de transformación del mundo contemporáneo, situando su proyección de desarrollo como una profesión de segunda orden, que se hace cargo de los “ silencios del modelo”

En este sentido, el escenario profesional se ha visto impactado a raíz de las transformaciones estructurales, lo que se traduce “en nuevas demandas del mercado laboral, donde los procesos de inserción de los profesionales en los puestos de trabajo implica requerimiento que supera las competencias técnicas y metodológicas centrales en la tradición, desplazando la atención a las competencias participativas y personales, centrales para el enfrentamiento de un mundo en permanente cambio”¹⁹³. Se postula de esta forma la importancia de las competencias participativas y personales en la formación profesional de Trabajador Social, lo que en la actualidad se constituiría en un factor de diferenciación en la inserción en el mercado laboral.

¹⁹⁰ Op. Cit. n° 4.

¹⁹¹ Op. Cit. n°4.

¹⁹² Op. Cit. n°4.

¹⁹³ Op. Cit. n°4.

De esta manera, las competencias participativas y personales, han generado el siguiente escenario¹⁹⁴:

Algunas de las competencias participativas y personales que son requeridas en la actualidad a los y las trabajadores sociales han sido consideradas como consecuencia lógica del ejercicio profesional y propias de profesionales expertos, poseedores de una amplia trayectoria en el campo social y no como producto de la formación inicial. Sin embargo, hoy en día aparecen exigidos tempranamente a los titulados.

Dado que las competencias requeridas son emergentes, no es posible precisar con certeza los niveles de expertizaje en que se manifiestan. Por tanto, se comienzan a intencionar desde la formación, como respuesta a una demanda laboral- no siempre reconocida como coherentes a las demandas académicas- que a carecer de referentes acabados, se desarrollan con la dinamicidad y las incertidumbres propias de un proceso de construcción.

La tradición en la formación, denota una jerarquía de competencia en un dominio, y una ruta única que conduce al aprendiz a alcanzar los niveles de competencia del dominio, pudiendo llegar a convertirse en virtuoso o maestro, de acuerdo a un mérito.

En síntesis, por la naturaleza participativa y personal de las competencias exigidas en donde se releva la atención en lo que se sabe, y se comienza a valorar lo que se es, es posible que el experto pueda- en algunas situaciones profesionales- dejar de serlo y al aprendiz puede tornarse un maestro.

En este sentido, se ha centrado el interés en la formación profesional de pregrado lo que debiera considerar una visión integral que no sólo se enfoque en la entrega de herramientas metodológicas o técnicas, sino que en su carácter verdaderamente profesional también asuma como propias la formación en competencias participativas o personales.

Visto de esta forma, la formación basada en competencias en el Trabajo Social abre una dimensión escasamente explorada desde lo profesional, en que se entiende que el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes es un proceso integrado que muchas veces, no necesariamente se encuentra evidenciado en las credenciales o títulos obtenidos, sino que en la demostración en el hacer del repertorio de competencias que se poseen.

¹⁹⁴ Op. Cit. n°4.

4.3 Aprendizajes Relevantes en Trabajo Social.

El actual contexto de transformaciones estructurales en que se desenvuelve el Trabajador Social, da cuenta de la necesidad de contar con un repertorio de competencias atinentes a los requerimientos que aquel contexto demanda.

Es por ello, necesario que se considere este escenario actual como principal referente en la formación de profesionales competentes; que deberán funcionar en forma eficaz, no en el mundo académico sino en el mundo real.

De esta forma, se puede señalar que en este nuevo escenario globalizado, los Trabajadores Sociales se encuentran en una situación de ventaja, en comparación a otras profesiones:

Trabajo Social, es una profesión de las Ciencias Sociales con una tradición humanista; que permitiría hacer interpretaciones del mundo, contribuir a la reflexión, pensamiento y creación sobre lo que se hace, flexibilidad en la aplicación de diversos modelos, capacidad de manejar el lenguaje materno, tanto en forma oral como escrita, como también su comprensión.

El hecho de ser una profesión secundaria, y por lo tanto, ambigua en la construcción de su propia teoría, permitiría contar con herramientas para adaptarse a los continuos cambios y a la rápida obsolescencia de la información.

La formación central de Trabajo Social, no es la formación teórica, sino la formación práctica, que implica, tanto la aplicación y continua adquisición de aprendizajes

En esta perspectiva, los aprendizajes relevantes de los egresados de Trabajo Social, han sido organizados en cuatro componentes conceptuales¹⁹⁵:

A) Dominio del Trabajo Social:

- ✓ Una comprensión crítica de cómo las inadecuaciones socio-estructurales, la discriminación, la opresión, y las injusticias sociales, políticas y económicas impactan el funcionamiento humano y su desarrollo en todos los niveles, incluyendo el global.
- ✓ Conocimiento de la conducta humana y el entorno social, con énfasis particular en la transacción persona-en-entorno, desarrollo del curso de vida

¹⁹⁵ Op. Cit. n°189. Pág. 10-11.

y la interacción entre los factores biológicos, psicológicos, socio-estructurales y culturales en la conformación del desarrollo humano y la conducta.

- ✓ Conocimiento de las políticas y servicios de bienestar social de la localidad, del país y/o la región.
- ✓ Una comprensión de los orígenes y desarrollo del trabajo social específico del país.
- ✓ Conocimiento adecuado de las ocupaciones y profesiones relacionadas para facilitar la colaboración interprofesional y de equipo.

B) Dominio del Trabajador Social:

- ✓ El desarrollo críticamente auto-reflexivo de profesional, que adquiere la capacidad de ejercer dentro de la perspectiva valórica de la profesión del trabajo social.
- ✓ El reconocimiento de la relación entre las experiencias de vida personal y sistemas de valores personales y la práctica del trabajo social.
- ✓ La evaluación de los códigos de ética del trabajo social internacional y su aplicabilidad a las realidades de contextos específicos.
- ✓ Preparación de los trabajadores sociales dentro de un marco biopsicosocial espiritual holístico, con habilidades generalistas para que puedan ejercer la profesión en una variedad de contextos con grupos étnicos, culturales y raciales diversos y tanto con hombres como con mujeres.

C) Métodos de Práctica:

- ✓ Habilidades prácticas en, y conocimiento de, valorización e intervención a niveles micro, medio y macro con propósitos de intervención de desarrollo, protección preventiva y/o terapéutica.
- ✓ La aplicación de valores del trabajo social, principios éticos, conocimiento y habilidades para confrontar la desigualdad, y las injusticias sociales, políticas y económicas.
- ✓ Conocimiento de, y habilidades en, investigación del trabajo social, incluyendo el uso ético de paradigmas de investigación, y apreciación del uso de la investigación en la práctica del trabajo social.
- ✓ Educación de trabajo en terreno supervisada.

D) Paradigma de la Profesión:

De particular relevancia son los siguientes marcos teóricos/ epistemológicos:

- ✓ Una aceptación y comprensión de la dignidad, valor y singularidad de todos los seres humanos (Enfoque centrado en la persona).
- ✓ Conocimiento y comprensión de la Inter-Conectividad que existe en y a través de todos los sistemas a niveles micro, medio y macro (Perspectiva ecológica de los sistemas).
- ✓ Desarrollo del conocimiento y habilidades al trabajar en un amplio rango de contextos con poblaciones , clientes de diferentes tamaños a través de todos los niveles des sistema (Enfoque holístico, generalista o integrado)
- ✓ La capacidad de construir y fortalecer a los individuos, familias, grupos organizaciones y comunidades por medio de un enfoque de desarrollo centrada en el ser humano (Perspectiva de desarrollo social).
- ✓ Solución de problemas y socialización anticipada, por medio de una comprensión de desarrollo normativo del ciclo de vida, y tareas de vida esperadas , y de las crisis conectadas a las influencias relacionadas con la edad (Perspectiva del desarrollo del curso de vida)
- ✓ La presunción, identificación y reconocimiento de las fortalezas y potencialidades de todos los seres humanos (Perspectiva de las fortalezas)
- ✓ Apreciación y respeto por la diversidad en relación a la raza, cultura, religión, etnia, origen lingüístico, género, orientación sexual y habilidades diferenciales (Respeto por la diversidad)

No obstante lo anterior, la profesión de Trabajo Social, cuenta con una restricción para adquirir nuevos aprendizajes, dentro de este nuevo escenario mundial. Estos aprendizajes, están referidos a dos ámbitos:

- ✓ Dominio de competencias tecnológicas, que impiden al profesional aprovechar los sistemas informáticos como herramienta para el cambio social.
- ✓ Dominio de otros idiomas que cumplen un rol importante en la interrelación, interdependencia y comunicación del mundo globalizado, especialmente el inglés; lo cual limitaría la retroalimentación del trabajador social con otros escenarios globales, como también su comprensión, y la facilitación para una rápida y eficaz utilización de medios tecnológicos. Lo anterior, implicaría la responsabilidad del propio sujeto de autoformarse en el manejo y dominio de otras lenguas.



Escuela de Servicio Social desde el año 1986 y hasta el año 1998.

Capítulo IV

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

1. Propósito u Objetivo:

Caracterizar y analizar el repertorio de Competencias Profesionales generadas por la formación académica de pregrado en general y en la experiencia de Seminario de Título en particular, desde la perspectiva de los/las Seminaristas de Título de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, en vistas a configurar los aprendizajes relevantes que poseen a su egreso.

2. Preguntas de Investigación:

En opinión de Titulados/as y Alumnos/as Seminaristas de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso:

- ✓ ¿ Cuáles son las competencias profesionales que reconocen poseer al momento de enfrentarse a la experiencia académica del seminario de título?.
- ✓ ¿ Cuáles son las competencias profesionales que adquirieron o están adquiriendo en el desarrollo de su seminario de título?.
- ✓ ¿Qué proyecciones profesionales reconocen se derivan de la experiencia de seminario de título?.
- ✓ ¿Cuál es el repertorio de competencias profesionales que poseen los y las titulados/as de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso al momento de su egreso?.
- ✓ ¿Cuáles son los aprendizajes relevantes que se identifican al término de la formación de pregrado?.

3. Enfoque Metodológico:

La investigación se define como cualitativa ya que busca conocer las opiniones y experiencias de los sujetos, desde su subjetividad. Se pretende entender los fenómenos en estudio desde la perspectiva del actor, lo que las personas describen como importante.

También es definida como exploratoria y descriptiva por cuanto no existe otra investigación similar que aborde al colectivo en estudio en la temática seleccionada, y descriptiva en tanto busca identificar y describir elementos de preponderancia en torno a las competencias profesionales de la formación de pregrado de la muestra.

4. Descripción de la Estrategia de Investigación:

a) Dimensiones del Estudio:

- ✓ Seminario de Título: Significado de la Experiencia.
- ✓ Seminario de Título y Competencias Profesionales.
- ✓ Competencias Profesionales y Trabajo Social.
- ✓ Aprendizajes Relevantes al Egreso de la Formación de Pregrado en Trabajo Social Universitario.

b) Colectivo:

El colectivo en estudio forma o ha formado parte de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso como alumnos/as seminaristas entre los años 1999 – 2003, período equivalente a una cohorte de formación de pregrado. Se ha definido desarrollar la investigación en torno al Programa Académico de Formación del año 1987, vigente entre 1987 y 1999, debido a que el actual Programa de Formación 2000, aún no posee alumnos/as titulados/as. Dentro del colectivo se identifican:

- ✓ Asistentes Sociales que desarrollaron su experiencia de Seminario de Tesis, entre los años 1999 y 2001.
- ✓ Alumnos/as Seminaristas que desarrollaron su experiencia de Seminario de Tesis durante el año 2002 y que rinden Examen de Grado en el año académico 2003.
- ✓ Alumnos de Pregrado que se encuentren cursando la asignatura de Seminario de Título durante el año académico 2003.

c) Selección de la Muestra:

Muestreo Cualitativo o Teórico. Representatividad por Saturación.

Criterios de Inclusión:

- ✓ Profesional Asistente Social titulado en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso o Alumnos/as Seminaristas de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso que hayan realizado o se encuentren realizando su experiencia de Seminario de Tesis en el período comprendido por los años académicos 1999 – 2003.
- ✓ Expresión del deseo de participar del estudio libre y voluntariamente.

d) Instrumentos y estrategias de Recolección de Información:

- ✓ **Entrevista Semiestructurada** : Su principal característica está dada porque con anticipación se especifican los temas y asuntos que se van a tratar. En este sentido, el entrevistador decide la secuencia y operación de las preguntas en el transcurso de la entrevista, junto a lo cual está permitido anticipar y cerrar brechas lógicas en la información. Debido a esto, es posible

adaptar la fraseología de las preguntas, adaptándola a los contextos en que se realice una entrevista.¹⁹⁶

- ✓ **Grupos de Discusión** : El grupo de discusión puede ser definido como una reunión informal de un pequeño grupo de personas que no se conocen entre sí o que conociéndose están situados en una relación grupal de carácter horizontal o simétrica respecto del ejercicio del poder y de las oportunidades de participación al interior del grupo¹⁹⁷. Los participantes son orientados por un moderador, y exponen sus puntos de vista en relación con un determinado tema. Su objetivo es profundizar cualitativamente en las percepciones, sensaciones, actitudes e ideas en torno al tema seleccionado¹⁹⁸. Una de las principales características de esta técnica de investigación, es la atmósfera permisiva que se genera en su dinámica, lo que permite una discusión abierta y de variados matices.
- ✓ **Análisis Documental** : Implica la revisión de los documentos de Seminario de Título, en su calidad de evidencia de desempeño de la experiencia académica realizada, de acuerdo a las bases de datos (ver anexo 4), construidas con información pública accesible en el Sistema Integrado de Bibliotecas de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso.

6. Criterios de Rigor:

ASPECTO	CRITERIO DE RIGOR	PROCEDIMIENTO
Valor de Verdad	Credibilidad	Triangulación de Fuentes: ✓ Asistentes Sociales Guías Académicos de Seminarios de Título. ✓ Asistentes Sociales Guías Institucionales de Seminarios de Título.
Aplicabilidad	Transferibilidad	Muestreo Teórico
Consistencia	Dependencia	Juicio de Expertos
Neutralidad	Confirmabilidad	Proceso de Reflexión

¹⁹⁶ Fuentes, Leticia e Hidalgo, Gabriela. 2000. Consumo económico y trabajo social : educación para el consumo en escolares del segundo ciclo básico de establecimientos particulares, particulares subvencionados y municipalizados de la comuna de Viña del Mar. Seminario de Título.

¹⁹⁷ Del Campo, Jaime. Documento de Trabajo: "El Grupo de Discusión". Universidad de Barcelona.

¹⁹⁸ Op. Cit. 1.



Vista patio interior de Escuela de Servicio Social. Local que albergó a las generaciones de estudiantes entre los años 1986 y 1998, año en el cual un devastador incendio arrasa con las instalaciones.

Capítulo V

INFORME DE INVESTIGACIÓN

INFORME DE INVESTIGACIÓN

I. LA EXPERIENCIA DE SEMINARIO DE TÍTULO EN LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO.

El siguiente apartado sistematiza la información de carácter cualitativa obtenida de entrevistas y grupos de discusión practicados a los y las participantes del estudio, además del análisis documental que implicó la revisión de los documentos de seminario de título, en su calidad de evidencia de desempeño de la experiencia académica realizada. Se estructura sobre la base de tres referentes:

- 1.1 Organización Preliminar de la Experiencia de Seminario de Título.
- 1.2 Competencias Profesionales y Seminario de Título.
- 1.3 Proyección Profesional a partir del Seminario de Título.

1.1 ORGANIZACIÓN PRELIMINAR DE LA EXPERIENCIA DE SEMINARIO DE TÍTULO.

A) DECISIONES DE INICIO.

Al inicio de un seminario de título, quienes participan de esta experiencia como alumnos/as, adoptan un conjunto de decisiones de distinta trascendencia para el desarrollo del mismo. Frente a ellas surgen una serie de variados criterios, mediante la elección de los cuales se va configurando lo que será el proceso.

a) **Elección de Equipo de Trabajo:** La presente categoría establece la existencia de tres criterios fundamentales al momento de optar por la conformación de un equipo de alumnos y alumnas para el desarrollo de una tesis de duración anual.

CRITERIO DE ELECCIÓN	FRAGMENTOS
Afinidad	"Por amistad. Nosotros no queríamos formar un grupo en el que no tuviéramos amistad. Además tuve malas experiencias con otras personas con que había trabajado y no teníamos amistad. Al final dije que no estaba a la altura de estar buscando gente y probándola recién" LE09
Azar	"No hay nada del otro mundo. Mis dos compañeras quisieron seguir donde estaban y yo no tenía grupo. Dije, si no sale nada había varias posibilidades (...) a pesar de que ninguno de los tres había trabajado en algo relacionado al interior de la universidad." S703
Urgencia	"El equipo, primero: no nos conocíamos con las chiquillas, fue una cosa también circunstancial, que ya se acercaba el tiempo de tener un equipo de tesis, ni siquiera éramos compañeras de generación (...) fue una elección por criterios de la urgencia, que se venía el tiempo" CB01

Principalmente la elección pone en juego compromisos afectivos, en los cuales el conocimiento previo que se tenga entre los y las participantes de un equipo y la calidad de las relaciones que mantengan entre sí, se sitúa como elemento central de decisión.

De la misma manera, factores externos al equipo, como lo son la presión por plazos a cumplir en la inscripción de un seminario, o bien la conformación azarosa de un equipo se manifiestan como los restantes criterios de elección relevantes para quien desarrolla una experiencia de seminario de título.

Lo anterior es corroborado desde el punto de vista de los y las docentes guías, quienes construyen un discurso que identifica a la afinidad como la principal motivación de los alumnos al momento de constituir un equipo de trabajo en torno a la experiencia tesista.

“A veces una se encuentra con alumnas que pasan por la carrera, aprueban todas las asignaturas, pero carecen de esa motivación por el tema, o sea están acá por estudiar algo, y por alguna razón –puntaje u otro- llegaron, pero falta esa motivación por el tema, o el tema tratado no ha sido auténticamente elegido por ella, sino que por compartir con un grupo de alumnos con el que se es más afín en sus relaciones personales. Cede su propio interés personal y eso se advierte en las integrantes del grupo cuando están trabajando”. DO3

Quienes se plantean desde este discurso hacen ver la prioridad que se asigna desde los alumnos y alumnas a la amistad o afinidad para la constitución de un equipo seminarista, en desmedro incluso de los propios intereses personales sobre algún tema en particular.

b) Elección de Tema: Frente a esta categoría, los alumnos y alumnas presentan una serie compleja de criterios, con variados énfasis y distintos argumentos.

CRITERIO DE ELECCIÓN	FRAGMENTOS
Área Temática	“Con respecto al tema siempre fui como bien decidida. Tomé el ramo senescencia, lo encontré súper interesante, me gustó, lo relacionaba con la parte de salud, me gustó, fue como radical. Me decidí: quiero esto.” S208
Interés Personal/Profesional	“La definición del tema pasó por un cuento de inquietudes personales, pasó por un tema de intereses que teníamos por trabajar más que nada en contacto con la comunidad.” JZ01
Propuesta de Guía Institucional	“El tema surgió de parte de él (DIDECO), por una propuesta que nos hizo a nosotras como equipo, por una cosa proactiva” CM07
Propuesta de Guía Académico	“En el caso de nuestro equipo de tesis, fue un equipo que parte referido al tema por una propuesta de la profesora guía.” MR
Azar	“La verdad es que nosotras como equipo sufrimos un percance muy grave al momento de entregar el anteproyecto y anteriormente (nos) habían ofrecido un estudio diagnóstico de la fundación. Fue ahí donde nosotras derivamos nuestra acción, porque igualmente nos interesaba el programa, pero teníamos otras posibilidades previamente que no se pudieron concretar.” CC00
Innovación	“En el caso particular mío, el cuestionamiento siempre de cual va a ser el tema del anteproyecto y de no volver a los típicos temas de servicio social, que acumulan y abarrotan los estantes de la biblioteca” GH07
Trámite	“Buscamos un tema que sea interesante, no sea tan difícil de abordar y que ya hubiese sido tratado, para no tener que buscar mucha bibliografía y nos aportara con alguna cosa”. SG11

La elección de un tema a desarrollar se presenta con mayor complejidad al momento de inscribir un seminario de título. Los distintos criterios utilizados dan cuenta también de variadas formas de comprender la experiencia que se desarrollará y es indicativo de las expectativas que mantienen los alumnos frente a una experiencia de seminario de carácter anual.

Por su parte, quienes participan del seminario de título como guía académico, concuerdan en dos categorías mencionadas por los alumnos (Área Temática y Propuesta de Guía Académico), además de aportar una nueva a la discusión (Estratégicos).

CRITERIO DE ELECCIÓN	FRAGMENTOS
Área Temática	"Hay ocasiones en que los alumnos se acercan al profesor porque les interesa el tema que está relacionado con las materias que son de dominio del profesor" DO3
Propuesta de Guía Académico	"Hay seminarios inducidos, uno les vende la idea a los alumnos, uno visualiza algunas ideas interesantes". DO4
Estratégicos	"Podría ser que la propia escuela pudiera participar de ella misma, no de una institución externa. Algún seminario de título tuviera especial interés estratégico" DO3

Quienes desarrollan el discurso desde la caracterización de algunos seminarios de título como estratégicos, centran su interés en concebir a la experiencia de tesis como una oportunidad para desarrollar algunos temas que tengan relación con la proyección futura de la propia Escuela de Trabajo Social, aprovechando para ello el espacio de reflexión que significa una experiencia seminarista de pregrado.

c) Elección de Institución: El discurso central de los participantes se agrupa en torno a dos categorías. No obstante lo anterior, no se constata una reflexión a fondo de ésta elección.

CRITERIOS DE ELECCIÓN	FRAGMENTOS
Práctica Previa	"La institución pasó fundamentalmente porque yo había hecho práctica en la Municipalidad de Viña del Mar y había logrado establecer buenas relaciones con algunas personas y como las instituciones no sobran para hacer seminarios de título, fuimos allá y tuvimos bastante acogida." JZ01
Disponibilidad de Recursos	"En realidad fue por aprovechar la oportunidad que teníamos de tener algo de material y algo de recursos y porque estaban todas las cosas para poder trabajar. Principalmente por eso." CV26

La elección de una institución patrocinante se encuentra en relación con factores operativos, como lo son la disponibilidad de recursos o bien el conocimiento previo que se tenga de ésta y la inserción exitosa que haya tenido al menos uno de los participantes del equipo en ella, durante una anterior práctica profesional.

d) Asignación de Profesor Guía: La asignación de un docente que actuará como guía académico del proceso de seminario de título es caracterizado, de acuerdo al discurso de los y las participantes, en tres criterios.

CRITERIOS DE ASIGNACIÓN	FRAGMENTOS
Asignado por Coordinación de Seminarios	“ El profesor guía fue designado por la escuela, por el área que nosotros elegimos. En el fondo nos designaron el profesor”. CLL01
Asignación por Demanda de Profesor	“No tenía profesor que me pudiera guiar el seminario y me encontré con la profesora y ella en un momento me armó... y bueno, me interesó el tema”. IR07
Asignación por Demanda de Equipo de Alumnos	“En el caso nuestro, queríamos trabajar con el profesor. Ese fue nuestro criterio, queríamos trabajar con él, nos gustaba, y en base a eso derivamos en el tema. RH00

Los criterios de asignación de guía académico poseen relevancia para los y las participantes, en cuanto el docente se constituye en un agente del proceso, por lo cual se espera que al nivel de relaciones humanas y pertinencia de su estilo y enfoque profesional, se convierta en un facilitador del proceso de seminario de título.

Básicamente, docentes guías y alumnos seminaristas concuerdan al momento de señalar la forma en la cual es asignado un profesor que actuará como guía de un equipo de alumnos en la resolución de una tesis de carácter anual. En estas categorías no existe mayor diferencia a juicio de los y las participantes y su contraparte docente.

Discurso desde la Docencia Guía:

CRITERIOS DE ASIGNACIÓN	FRAGMENTOS
Asignado por Coordinación de Seminarios	“Más bien me son asignados” DO8
Asignación por Demanda de Profesor	“Cuando nos sale un seminario por ahí se lo sugerimos al director de turno”. DO4
Asignación por Demanda de Equipo de Alumnos	“Ellos piden que ojalá uno esté supervisándolos y yo con mucho gusto porque ahí conciliamos intereses con los alumnos.” DO4

B) SIGNIFICADO DE LA EXPERIENCIA.

Una nueva categoría es representada por el significado que adquiere para cada alumno o alumna la realización de un seminario de título. Frente a esta categoría, los y las participantes del estudio elaboran un conjunto de definiciones pertinentes a la caracterización de la experiencia.

a) Significado en relación con la Fase de Desarrollo de la Experiencia: El significado que los y las participantes atribuyen a la experiencia de seminario de título presenta variaciones de acuerdo al grado de avance del proceso, diferenciándose en tres momentos: Inicio, Proceso y Salida.

✓ **Inicio.**

Al momento de dar inicio a una experiencia anual de seminario de título, quienes participan de ella como alumnos, centran su discurso en torno a expectativas vinculadas a desarrollar estrategias, que permitan posicionar al seminario de título como herramienta posterior a utilizar en el desempeño laboral, así como la necesidad de contar con un equipo de trabajo que de solidez a la experiencia, lo que es potenciado por la presencia de un guía académico facilitador del proceso.

"Las expectativas se refieren a lograr adquirir conocimientos adecuados para un futuro campo laboral. Es importante formar un buen equipo de trabajo con el que se desarrollará un tema, el que tiene relación con los intereses personales de los alumnos y con la cercanía profesional del supervisor académico." FS04

✓ **Proceso.**

Posteriormente, una vez que el seminario de título se encuentra en curso, el discurso que emerge de los y las participantes dice relación con el reconocimiento de problemas, que dificultan la consecución de los objetivos iniciales. Estos problemas, son asumidos por los alumnos y alumnas tratando de ver en ellos oportunidades de mejoramiento del proceso y sus productos, para lo cual es requerido un esfuerzo adicional en cuanto a desarrollar capacidades específicas de tolerancia a la frustración.

"Hay que tener disposición y capacidad creativa para poder desarrollar tu seminario, sin importar el ambiente en el que estés. De repente uno se encuentra con cosas que te desmotivan, pero en el fondo (se trata) de tener la entereza suficiente para reconocer tus errores y darte cuenta que con harta responsabilidad dices: estoy fallando en esto y como puedo salir de eso. En el fondo tener un poco más de espíritu de superación, a pesar de que haya cosas que son negativas, uno tiene que saber sobrellevarlas". CN03

✓ **Salida.**

Finalmente, una vez concluida la experiencia de tesis, el discurso de los y las participantes centra su interés en identificar al seminario de título como la oportunidad de poner en juego todos los conocimientos acumulados en la formación de pregrado previa, asumiendo también la necesidad de contar con competencias que pueden provenir de la autoformación del individuo o haber sido adquiridas durante las experiencias prácticas, anteriores a la realización de un seminario de título.

"El seminario de título presenta la característica de transformarse en el ejercicio en el cual se pueden, idealmente, plasmar todos los conocimientos metodológicos y aspectos teóricos que el alumno va incorporando durante el proceso de formación de pregrado, pero con la particularidad de ser de carácter tecnológico y situado en la realidad social. Por lo tanto, se requieren además competencias de tipo laboral, personal y actitudinal, que por una parte pueden venir adosadas a la formación general del individuo, o se han ido desarrollando a través de las estadías de observación de algunas asignaturas y las prácticas propiamente tales." GQ226

b) Significado en Relación con el Año de Promoción de los y las Participantes:

El significado atribuido por los y las participantes a la experiencia de seminario de título no presenta variaciones de mayor alcance de acuerdo al año de realización de la tesis de grado. No obstante esto, el significado de trámite aparece con mayor nitidez en las generaciones más recientes, es decir, 2002 y 2003.

DISCURSO

PROMOCIÓN	Trámite	Asignatura	Desarrollo Temático Especializado	Cierre Ciclo Formación de Pregrado	Tránsito de Pregrado a Vida Laboral
1999	No se Menciona	"(Una fortaleza fue) el marco teórico y los conocimientos adquiridos" mb749i (61)	"El equipo seminarista debió impregnarse de todo un lenguaje técnico que no es propio de la profesión, pero que enriquece el trabajo interdisciplinario que significa trabajar con la problemática medioambiental." 00064 (179)	No se Menciona	"El seminario de título permite al alumno ejercitar o desarrollar habilidades personales, adquirir experiencias con respecto al medio donde le corresponderá desempeñarse a futuro y visualizar áreas profesionales en las cuales puede ejercer" 611999 (211)
2000	No se menciona	"Yo la describiría como muy nutritiva en términos teóricos principalmente. Creo que para mí fue súper valorable y potente la experiencia desde el aprendizaje." PC00	"Mi tesis era educación. Me sirvió cualquier cantidad, hasta el día de hoy mi tesis es mi caballito de pelea" RH00	"Durante todo el proceso académico tú te vas formando y vas conociendo hartas cosas, pero creo que si, el seminario es el momento culmine donde realmente tu aplicas en forma independiente". PC00	"Mi tesis me entregó las herramientas suficientes para poder desenvolverme en el mundo laboral". RH00
2001	No se menciona	"Fue como de harto aprendizaje. Como estudio yo siento que quedamos satisfechas (...) como aporte más teórico que en la parte más práctica del asunto". CLL01	"Es un proceso que no está terminado en términos de las interrogantes. En términos de las preguntas que me generaron después del trabajo. De alguna forma es un trabajo que no ha terminado". CF01	No se menciona	" Yo siempre vi el seminario de título como una palanca para insertarse en el mundo laboral y además para que hagás lo que tú quieras". CO15
2002	"El criterio que utilizamos fue solamente para aprobar, eso era lo que más nos interesaba." SG02	"Es aprendizaje, como un año de aprendizaje completo, aprender a trabajar realmente. El aprendizaje de lo que era el tema, la utilización de la metodología y aplicar todos los conocimientos que tú adquiriste durante todo tu plan de estudios, todo lo académico." CP07	"Yo traté de ver como mucho más allá de ser un mero instrumento para tener mi título y después irme a trabajar en cualquier lado, sino que yo con eso mismo me proyecté, dije no, a mí me gusta el tema, me gusta esta área y si me resulta el tema puedo seguir trabajando en el área, lo que gracias a Dios se dio". YT10	"Fue el profesor quien se acercó a nosotras y la verdad (es) que se ofreció a guiarnos el seminario en un tema que a nosotras nos interesara y que pudieramos llevarlo a cabo sin ningún inconveniente. Y así fue, por así decirlo, sin pensar en hacer algo innovador, con la metodología clásica que utilizaba la escuela." SG02	"Cuesta (relativizar las frustraciones) y son experiencias de la práctica, del seminario, que posiblemente es la primera inserción en la vida laboral". PG02
2003	"Hacer la tesis para mí resultaba un trámite. Yo reconozco que era así como yo lo veía." S208	"Para nosotras las expectativas son cumplir con el ciclo metodológico". S303	"Está dentro de nuestras expectativas posicionar el tema a nivel municipal, que para nosotras es una de las situaciones que más nos ha llamado la atención" S503	"Creo que en la tesis uno también puede aprender mucho, y yo creo que son como mis grandes dos objetivos: uno es aportar y aprender, porque en realidad es mi último año que me queda como de formación, entonces sacar el máximo de este año en todo lo que pueda aprender" S503	"Yo apuesto por el Servicio País, por eso hago la tesis en lo rural" S403

- ✓ **Trámite:** Un primer discurso es construido desde la concepción de la experiencia de seminario de título, como un trámite a cumplir en vistas a un objetivo final, caracterizado por la obtención del título profesional de Asistente Social y el grado académico de Licenciado en Servicio Social.
- ✓ **Asignatura:** Un segundo discurso se orienta a caracterizar la experiencia de seminario de título como una asignatura más dentro de la malla curricular, la cual debe ser cursada y aprobada como las anteriores, esperándose de ella aprendizajes similares en calidad y pertinencia a las anteriores asignaturas cursadas.
- ✓ **Desarrollo Temático Especializado.** Un discurso distinto a los anteriores presentan algunos participantes, quienes consideran al seminario de título como la instancia para profundizar en áreas de su interés a objeto de obtener un desarrollo de algún grado de especialización particular y distintiva a la formación básica de pregrado.
- ✓ **Cierre de Ciclo de Formación de Pregrado:** Otro discurso que emana desde los y las participantes, identifica la experiencia de seminario de título como el término formal de la vida académica de pregrado, vinculándolo al fin del proceso de acumulación de conocimientos necesarios para la obtención del título de Asistente Social, habilitante para el desempeño profesional posterior.
- ✓ **Tránsito de Pregrado a Vida Laboral:** Un último discurso se plantea desde conceptualizar al seminario de título como la instancia de conexión entre la vida académica de pregrado y el ingreso al mercado laboral, creando un puente entre ambos espacios.

Lo anterior se ve corroborado desde la perspectiva de los docentes guías, para quienes el significado que adquiere la experiencia de seminario de título, puede ser definida en similares categorías a las enunciadas por los alumnos. No obstante lo anterior, se suma a ellas el significado del seminario de título marcado como oportunidad estratégica.

Discurso desde la Docencia Guía

SIGNIFICADO DE LA EXPERIENCIA	FRAGMENTOS
Trámite	"Todos los alumnos y todas las tesis están encapsuladas, y cada profesor está encapsulado, no tenemos profesión que nos cruce. Entonces la tesis tiene un valor solamente para ejercitar una serie de destrezas, pero no tiene ningún valor que trascienda su propia experiencia y que (sea) acumulación de conocimientos, que no sea solamente el logro del fin que en sí mismo tiene en el momento." DO1
Asignatura	"El seminario de título es un ramo mas, entonces tiene sus propios lineamientos". DO5
Desarrollo Temático Especializado	"El seminario de título le da una especialización en un determinado tema al estudiante" DO3
Cierre Ciclo Formación Pregrado	"Es como una instancia en que cierra el círculo, y que le entrega la seguridad y lo potencia en términos de sus habilidades, de sus competencias profesionales". DO4
Tránsito de Pregrado a Vida Laboral	"Muchas veces la apuesta está en que el desarrollo de esa tesis durante un año, permita a los alumnos que forman parte de ese equipo alcanzar un espacio laboral dentro de la institución en la que se desarrolla" DO2
Oportunidad Estratégica	"El seminario de tesis aparece como una oportunidad enorme, porque sobre un cuerpo de profesores de pregrado, desgastados por una docencia cotidiana, focalizada y de repente sobredimensionada en las aulas, nos falta desarrollar los temas estratégicos que la escuela necesita, y a mi juicio eso permite redescubrir los seminarios de tesis como una oportunidad real en una lógica de que todos somos escuela, y que todos constituimos una comunidad profesional. No es entonces la labor excluyente de un cuerpo de profesores lo que va a determinar el futuro de una profesión, sino más bien la tarea mancomunada de sus profesionales. En esa lógica la tesis tiene una potencialidad realmente inconmensurable, primero nos permite explorar de una manera rigurosa, ordenada, sistemática, evaluada, se dan todas las condiciones de espacios absolutamente ideales para desarrollar proyectos. Segundo, hay una dedicación horaria extraordinaria, 30 horas semanales de dedicación para el desarrollo de un tema que puede ser estratégico para la escuela, y lo tercero es la calidad instalada en los que hacen la tarea, se supone que hay una capacidad instalada de pares". DO2

C) ROL DESEMPEÑADO POR LOS ACTORES.

Durante el desarrollo de un seminario de título, a juicio de los y las participantes, el trabajo que demanda la experiencia en marcha, se articula en torno a tres actores fundamentales: Alumnos, Guía Académico y Supervisor Institucional. La importancia está centrada principalmente en el tipo y calidad de las interacciones que se produce entre ellos y por el papel que asume cada uno en torno al seminario de título.

- a) **Rol Desempeñado por los Alumnos:** Desde el discurso de los y las participantes, el rol desempeñado por los alumnos en el desarrollo de una experiencia de seminario de título, se enmarca en cuatro definiciones centrales, las cuales dan cuenta de las distintas formas de abordar, desde los alumnos, la experiencia.

ROL	FRAGMENTOS
Autonomía	"El hecho de que tú seas bastante autónomo, puedas tomar decisiones, te permite tener una validación dentro del grupo y aprender" MR07
Adaptación	"Yo no creo que haya que ajustarse un poco a las características de los alumnos, más bien yo creo que esto funciona al revés, que a ti te asignan el profesor guía y uno tiene que terminar ajustándose a las características del profesor guía. Al final tienes que decir para quien es, como lo hago y te gustó o no te gustó, así es." PG02
Autoformativo	"En realidad no hay porque siempre hacer las cosas como está escrito o como todos los demás lo han hecho, hay que correr riesgos, ese riesgo implica que puede irme bien, más o menos o mal. Por lo menos en nuestro equipo habíamos alcanzado una madurez que nos permitió entender que los resultados, en términos de evaluación de ruta, no tenían tanta importancia. Al final lo que sí va a ser importante (es) si al final del año los dos tenemos la convicción de que aprendimos, de que realmente hicimos un trabajo serio, concienzudo, reflexivo y en ese sentido valioso para quien pueda seguir y tenga intención de leerlo y seguir alguna línea temática" GH07
Desarrollo de Experticidad	"La institución nos pide nuestra visión como agentes externos. Como vamos a evaluar el impacto de los programas, ellos quieren que nosotras rescatemos de todas las posturas una visión y que hagamos una propuesta, una estrategia para implementar" S308

Para quienes actúan como guías académicos de un seminario de título, el rol desempeñado por los alumnos se distribuye en torno a distintas categorías, concordando con el discurso de los participantes en el rol de autonomía y desarrollo de experticidad. De igual manera, aportan nuevas categorías que identifican los roles: centrado en el logro, flexibilidad y desarrollo profesional.

Discurso desde la Docencia Guía:

ROL	FRAGMENTOS
Autonomía	"El seminario de título resume la capacidad del alumno para desempeñar una actividad más autónoma" DO3
Desarrollo de Experticidad	"Debería haber un tercer momento en que ustedes supieran mas, no de todo, en particular de la línea temática que desarrollaron. En ese minuto la relación se da vuelta (...) debes llegar a conocer más del tema de lo que la profesora sabía, porque entonces ahí hay aportes, rompiste el nivel." DO2
Centrado en el Logro	"El perfil de un seminarista (es) una persona centrada en la tarea, fuertemente centrada en el logro, tiene que estar preocupada, centrada en el logro" DO1
Flexibilidad	"Yo quiero un alumno flexible y un alumno coherente, que sepa porqué toma la decisión". DO9
Desarrollo Profesional	"Tienes que tener un manejo metodológico-técnico, o sea no puedes ir a experimentar. Tú eres el profesional y tienes que ser un facilitador de la relación de ayuda y eso significa que tú tengas un conjunto de competencias sociales" DO4

b) Rol Desempeñado por el Guía Académico: El rol desempeñado por el guía académico es caracterizado en cuatro tipos, los que se encuentran vinculados a sus grados de especificidad frente al tema abordado en el seminario de título que se encuentren guiando.

ROL	FRAGMENTOS	
	POTENCIALIZADOR	VULNERABILIZADOR
Directivo	"Lo que hace es ordenar la majamama de ideas que uno va teniendo durante la tesis. Al principio ella nos corrigió muchas veces pero nos dábamos cuenta que en el fondo esas correcciones eran para mejorar la tesis y no para perjudicarnos". CN03	"Lo difícil fue un profesor que data de años aquí y que insiste en algo que no se ajusta un poco, porque en la institución eran mucho más abiertos a que nosotros hiciéramos, ustedes háganlo como ustedes quieran, porque nosotros queremos ver otra visión respecto a este tema. Pero llegábamos con algo que nos modificaban acá y que un poco fue tener que ajustar acá lo que nosotros hacíamos, y que el profe no quería, no aceptaba y ni siquiera le gustaba. PG02
Experto en Metodología	"Él nos recibió a nosotros. Estaba dispuesto a ser nuestro guía de tesis, pero él, lo que nos planteó en un momento, fue que iba a ser nuestro profesor guía, pero nuestro guía metodológico, porque en este caso apostaba por creer en los alumnos" YT10	No se menciona
Experto en el Tema	No se menciona	"A mí lo que me desilusionó, más que el profesor no hiciera suyo el seminario, fue que no entendía nada del tema y el mismo reconocía no haber entendido nada del tema, y no se porqué me asignaron ese profesor" PG02
Especializado en Trabajo Social	"Con el profesor tuvimos súper buena onda y a mí el profesor me enseñó un montón de cuestiones profesionales súper interesantes, que en clases, por ejemplo, no lo había aprendido. Estas cosas de años de training las traspasó de súper buena onda. Tuvimos algunas dificultades metodológicas pero las supimos llevar con otros profesores que eran más peritos en el tema. O sea, además del profesor guía nosotros nos asesoramos con otros profesores que eran peritos en metodología, que nos pudieron orientar en algunas dudas que tuvimos" CO15	"Muchas veces la persona que te está supervisando, aprende más de lo que tú llevas que de lo que te puede enseñar". S703

Por su parte, los y las profesores/as identifican su rol en distintas categorías, las cuales no siempre coinciden con el discurso de los y las participantes.

Discurso desde la Docencia Guía:

ROL	FRAGMENTOS
Experto en Metodología	"Un proceso en que el alumno pueda acceder todavía a una asesoría de un profesor que le pueda ayudar en lo metodológico" DO1
Experto en el Tema	"Obviamente uno tiene ciertas líneas en que uno es, entre comillas, experto en el tema" DO5
Especializado en Trabajo Social	"También hay ciertas áreas que uno domina más que otras y me parece que en esas áreas es donde hay que sacarle provecho al profesor, por lo tanto no estoy de acuerdo con el azar. Me parece que debiera ser más dirigido a las potencialidades para siempre no estar junto al alumno investigando. La idea es que siempre el profesor sepa más de esa área, y si fuera al azar en algún momento la única diferencia entre el profesor y el alumno son los años de más". DO9
Asociado al Equipo	"Yo soy un socio más de la tesis, soy un socio con algún expertizaje externo más que un profesor. Mi rol es la posición de un socio activo para el éxito de la tesis. Me transformo un poco en un par, pero con más información y más experiencia". DO1
Acompañamiento Técnico	"Hay un contacto bastante fuerte pero ya no es tan directivo, sino que es una relación más bien de conversación profesional y de orientación" DO5

c) Rol Desempeñado por el Supervisor Institucional: El discurso colectivo construido en torno a la caracterización de los distintos roles ejercidos por los supervisores institucionales durante el desarrollo de un seminario de título, se expresa en cuatro tipos, principalmente relacionados al interés que expresan estos en torno a la realización de una experiencia de seminario de tesis en su institución.

ROL	FRAGMENTOS
Interesado en el Diagnóstico	“Hay muchas instituciones que le interesa solamente el diagnóstico, el estudio, ¿entonces dónde queda todo lo demás?, y es ahí donde entras a molestar entre comillas, porque puede limitar un poco tu acción”. CC01
Interesado en los Productos	“Hay ciertas resistencias, porque la institución no nos exige ni metodología ni nada de lo académico, ellos exigen productos, porque son un municipio pequeño, porque tienen pocos recursos y porque están apostando que este seminario va a ser aportativo a lo que ellos quieren” S403
Acompañamiento Técnico	“Él fue una motivación profesional, y además de los buenos consejos que nos dio a nivel técnico-profesional, se dedicaba mucho al tema psicológico de distensionarnos a nosotros. Él nos enseñó mucho en cuanto a habilidades sociales para enfrentar un seminario”. CO15
Ausencia	“Ellos no nos aportaron prácticamente en nada. Tuvimos cero apoyo económico de parte de ellos, y de hecho fue una situación que con ellos se pactó, o sea, no se estimuló ningún convenio ni nada, pero se pactó de palabra y no se cumplió” YT10

En este sentido, las opciones identificadas por los y las participantes, se distribuyen desde el interés instrumental de la institución que sólo está centrado en la generación de un diagnóstico, válido para el trabajo institucional posterior, hasta la ausencia de interés o apoyo formal a la realización de la tesis de grado al interior de la organización. Unido a ello se mencionan también el interés de la institución en obtener productos finales concretos que validen el trabajo desarrollado por los alumnos, o bien la existencia de un acompañamiento técnico, orientado al apoyo de los estudiantes insertos en la institución patrocinante.

Por su parte, docentes guías concurren a la construcción de un discurso que identifica al supervisor institucional en similares categorías que las señaladas por los y las participantes.

Discurso desde la Docencia Guía:

ROL	FRAGMENTOS
Interesado en el Diagnóstico	“Después nos dimos cuenta que dado el tipo de investigación y diagnóstico que ellos querían, quedó al final dependiendo del gerente de planificación” DO4
Interesado en los Productos	“Lo que podíamos hacer era muy estrecho en términos de lo que ellos nos propusieron. Nos limitó demasiado no poder investigar todo lo que quisimos, querían poco menos que una cosa muy técnica. Y eso pasa, a veces las instituciones miran operativamente tu trabajo”. DO1
Ausencia	“En aquellas instituciones donde no hay Asistentes Sociales los contactos con quien figura como supervisor institucional lo son más bien en aspectos de carácter administrativo” DO3

Por su parte, quienes participan de la experiencia de seminario de título como guías institucionales, concurren a la identificación de su rol como de Acompañamiento Técnico a los seminarios en curso al interior de sus respectivas instituciones.

“El hecho de acompañar un trabajo de tesis ya significa un involucramiento con un proceso donde hay una rigurosidad”. SI6

D) ESTILOS DE GUÍA ACADÉMICA.

De acuerdo a los y las participantes, durante la realización de un seminario de título, es posible identificar distintos estilos de guía docente, lo que se condice con el tipo y calidad de trabajo que se desarrolla durante el transcurso de la experiencia entre el equipo de alumnos seminaristas y el/la profesor/a guía, manifestándose también en los documentos que sistematizan la experiencia. Las categorías que emergen son:

- a) Profesor Inserto en el Proceso:** De acuerdo a la construcción de discursos, los y las participantes asignan un primer estilo de supervisión, bajo el cual agrupan a docentes que se encuentran insertos en la ruta de seminario de título, comprometiéndose con el proceso y los resultados.

“Y además sabes que cambiar el switch de lo que se entiende por un agente supervisor académico. Yo tenía la idea, por mis experiencias de prácticas, de este supervisor evaluador que está apareciendo: lo estás haciendo bien, lo estás haciendo mal, frío, frío, tibio, caliente, a conformar realmente un equipo de seminario en el que tu profesora supervisora fuera parte del equipo y tú tuvieras una intervención más protagónica, y eso se dio. Entonces al final, a la mitad del proceso era como una discusión entre iguales.” GH07

- b) Profesor Observador del proceso:** Un segundo discurso identifica un estilo de guía académica caracterizado por la distancia relativa ejercida por el docente, quien se sitúa en una posición de mayor lejanía con el proceso de seminario de título y sus productos.

“Le pasó a muchos equipos ese año que tenían que andar detrás de los profesores supervisores para que les miraran los documentos, que en realidad nunca hubo una conexión real con el profesor guía y el tema del seminario y el equipo de alumnos, sino que era una cuestión muy de formalidad, de que tenían que haber instancias mínimas en que por lo menos te dieran luces y entonces se remitieran a cumplir con ese papel.” GH07

- c) Flexibilidad metodológica y/o temática.** Un tercer discurso elaboran los participantes que definen al docente guía en función de la apertura que presentan frente al manejo flexible del tema tratado o de la metodología utilizada.

“Yo siento que para nosotros fue un aporte súper importante el hecho de que nuestro profesor no fuera para nada directivo, y eso nos dio la posibilidad a nosotros de diseñar el cuento y hacer el cuento. No importa que al final pareciera que quedó bien cuadradito, pero fue nuestra opción metodológica”. ALG02

- d) Profesor Directivo:** Un último discurso se estructura a partir del perfil del docente de estilo directivo. Quienes concurren a su construcción lo asimilan a una modalidad más imperativa de guía.

“Si cuando tú estás con un profesor que: ¡¡yo quiero así el seminario!! Y quiero la metodología tradicional sea como sea, ajústelo a eso. Y resulta que después llega la nota y más encima ni siquiera te sacas un 7.0, después de que te obligaron a ceñirte a una cuestión. Bueno, ¿qué quería entonces?, si él me está obligando a que yo lo haga así, porque mi nota entonces es otra, si se está poniendo una nota prácticamente él.” PG02

De acuerdo a la construcción de discursos, de quienes adscriben a un seminario de título como guías académicos, es posible identificar su estilo de guía bajo las siguientes categorías:

Discurso desde la Docencia Guía:

ESTILOS DE GUÍA ACADÉMICA	FRAGMENTOS
Profesor Inserto en el proceso:	"Yo trabajo en equipo y mis tesis suelen cruzarse y hacer actividades o estar vinculadas". DO2
Profesor Observador del Proceso:	"Estoy un poco más como supervisor, en el sentido de supervisor de la acción que puramente metodológico, estoy preocupado de lo que está pasando y estoy centrado en la supervisión del proceso, de lo que está pasando aquí y ahora y tomo como referente el momento de la tesis" DO1
Flexibilidad metodológica y/o Temática:	"Tradicionalmente se aplicó la metodología que se enseñaba en la escuela, pero evidentemente uno siempre está tratando de innovar, uno siempre está tratando de ponerse al día. Ha habido seminarios distintos al esquema metodológico tradicional, yo he tenido distintos". DO4
Profesor Directivo:	"Ahí las libertades tienen los límites, porque uno tiene que exigir de acuerdo al currículum que los estudiantes han desarrollado. El seminario de título indica una metodología que los alumnos han aprendido, de modo que lo que se tiene que exigir es aquello". DO1
Profesor Facilitador:	"El seminario de título es del alumno, no es del profesor. Uno hace de facilitador. Es uno un supervisor." DO4

De lo anterior se desprende que no existe un único discurso en torno al estilo de guía académica que es suministrada por quienes actúan en el desarrollo de un Seminario de Título desde la función docente.

1.2 COMPETENCIAS PROFESIONALES Y SEMINARIO DE TÍTULO.

A) MODELO BUNK.

La presente categoría es estructurada desde el modelo aportado por Bunk, el cual clasifica las competencias profesionales en cuatro tipos:

- ✓ Competencias Técnicas
- ✓ Competencias Metodológicas
- ✓ Competencias Participativas
- ✓ Competencias Personales

De acuerdo a los y las participantes, la información es presentada en forma separada para cada fase del seminario de título, distinguiéndose entre Inicio de la experiencia, el proceso mismo y la finalización de un seminario de título.

a) Inicio:

Desde un primer momento, los y las participantes reconocen poseer un conjunto de competencias profesionales. Sin embargo, parece de relevancia realizar una distinción inicial entre aquellas competencias profesionales con que contaban al momento de iniciar su seminario de título y la forma en que estas fueron adquiridas. Principalmente se hace referencia a tres formas de adquisición: aquellas intencionadas expresamente por el currículum de pregrado previo al seminario, aquellas reconocidas por estilos de pedagogía o enseñanza, pero no plurales para el conjunto de alumnos y aquellas competencias autoinstaladas a raíz de experiencias personales, o lo que a juicio de los participantes, constituye una respuesta ante los vacíos formativos del programa de pregrado.

COMPETENCIAS PROFESIONALES	INTENCIONADAS EN EL CURRÍCULUM	PRODUCTO DE ESTILOS DE ENSEÑANZA	AUTOINSTALADAS
Técnicas	"A nivel de conocimientos, a nivel del saber, nosotros hemos ido adquiriendo una buena formación". S203	No se mencionan	No se mencionan
Metodológicas	"Cuando se habla de las competencias metodológicas, ¿nosotros que aprendemos acá?, el ciclo tecnológico y para de contar..." S403	"Si te tocó con otra profesora aprendiste investigación-acción, planificación estratégica, marco lógico, pero no porque la escuela te de esa formación, sino porque la suerte te dice -oye te tocó la práctica con...- y aprendiste otra cosa, ¿y que pasa con los que no les tocó la práctica con ella?". S403	"Personalmente me ha tocado mucho vincularme, por mis prácticas, con las metodologías cualitativas y creo que es más una competencia personal mía, que un aporte de las competencias metodológicas que me entregó la escuela en específico." S203
Participativas	No se mencionan	No se mencionan	"Tú debes estar dispuesto a trabajar con cualquier persona." S703
Personales	"Muchas veces los profesionales más antiguos toman parte de lo que uno trae, que lo sienten con mucha más creatividad y eso, a mi juicio, merece un reconocimiento de la escuela" S103	"Eso lo aprendí con mi supervisora: de ser, de tener buena imagen, de ser participativo, de ser capaz, de participar en equipos multidisciplinarios, de ser responsable, de ser proactivo, cosas que en la escuela nunca te van a enseñar..." S403	"Si hay competencias que ya pasaron de moda, yo tengo la responsabilidad de modernizar el conocimiento. Yo también tengo que moverme." S603

La distinción entre tres formas de adquisición de competencias profesionales, da cuenta de la complejidad del proceso de formación a nivel de educación superior universitaria, no existiendo una sola corriente o instancia unívoca que entregue contenidos o lidere procesos formativos en solitario. A juicio de quienes construyen el discurso colectivo, estos tres niveles son complementarios y enriquecen el currículo formal.

b) PROCESO:

Los participantes señalan un segundo grupo de competencias profesionales, correspondientes al nivel de proceso de un seminario de título, situación caracterizada por los meses posteriores al inicio de la experiencia y en los cuales ha existido algún grado de trabajo intencionado y sistemático en orden a alcanzar los objetivos puntuales de cada experiencia tesista en particular y aquellos objetivos de carácter transversales a los equipos de seminario, como requisito para la obtención del título profesional.

Estas competencias se caracterizan por su adquisición a raíz de demandas puntuales de los procesos en curso y/o por necesidades formativas reconocidas por los alumnos y expresadas en el trabajo práctico.

COMPETENCIAS PROFESIONALES	INTENCIONADAS EN EL CURRÍCULUM	PRODUCTO DE ESTILOS DE ENSEÑANZA	AUTOINSTALADAS
Técnicas	"Yo creo que de las competencias, la que más aportes recibes es la competencia técnica. Lógicamente el manejo de un tema, el dominio de ciertas temáticas, conceptos que uno de repente no conocía". MR07	No se mencionan.	"Yo de las competencias tuve la oportunidad de acceder a mucho libro, mucho texto sobre rendimiento académico, sobre enseñanza-aprendizaje, sobre metodología educativa, sobre enfoques teóricos de enseñanzas constructivas, metodología activa de enseñanza, ese tipo de cosas. Yo tuve la oportunidad. GQ13
Metodológicas	No se mencionan	No se mencionan	"Tuve que ver herramientas técnicas para poder medir lo que era rendimiento, tuve que desarrollar herramientas para ver como se desarrolla el tema metodológico en el aula, tuve que ver herramientas de cómo entrenar procesos de habilidades sociales" GQ13
Participativas	No se mencionan	No se mencionan	"Para nosotras fue desarrollar la capacidad de gestión y la tolerancia a la frustración porque tuvimos muchas situaciones durante el proceso de la tesis, que pudieron haber terminado en que el grupo se desarmara a mitad de año, que tuvimos varios tropiezos por ahí de todo tipo. Entonces la capacidad de (tolerancia a la) frustración para nosotras fue súper importante" MP02
Personales	No se mencionan	"Yo creo que uno crece, en realidad uno en todas las competencias crece. Pero creo que en las competencias personales uno crece en la medida que a uno la dejen crecer. Creo que en eso es importante el profesor guía, porque si nos dan las herramientas, y bueno ahora ustedes tienen las herramientas, háganlo, y nos dan la seguridad de que en realidad uno es capaz y que lo puede hacer bien... a lo mejor todavía somos alumnas, pero para el profesor ya no nos está viendo con eso de ser alumnas, sino que como un poco más de colegas" CM07	"Creo que en ese año adquirí mucho aplomo, mucha tranquilidad en lo que pensaba y en lo que yo tenía, y muchas ganas para defenderlo, que antes que sentía que no tenía (...), en que en algún minuto uno se asume distinto (...) ya no como alumna, sino como profesional." GH07

La adquisición de competencias profesionales durante el proceso de elaboración de un seminario de título da cuenta de la necesidad de desarrollar nuevas herramientas conceptuales y prácticas que permitan a los y las alumnos/as un mejor desempeño durante la tesis en curso. Junto a ello, los y las participantes mencionan una serie de competencias profesionales que identifican como de relevancia para el desarrollo del seminario de título en particular,

estableciendo nuevamente una diferenciación en cuanto a la forma de adquisición de estas competencias profesionales.

c) SALIDA:

Finalmente, los y las participantes señalan un nuevo conjunto de competencias profesionales, cuya adquisición es relacionada al proceso de seminario de título ya finalizado, y a través del cual han logrado identificar una serie de competencias de importancia para el posterior desempeño profesional y que han sido aportadas o desarrolladas por la experiencia del seminario de título en particular.

COMPETENCIAS PROFESIONALES	INTENCIONADAS EN EL CURRÍCULUM	PRODUCTO DE ESTILOS DE ENSEÑANZA	AUTOINSTALADAS
Técnicas	“En el tema del saber, tenemos una buena formación teórica. Es muy usual, cuando desarrollas equipos de trabajo con otros profesionales que te preguntan ¿y tú sabes esto y donde lo aprendiste? y tú dices en la universidad. Y es que sabes de tantas teorías y para ti es súper cercano” GQ13	No se mencionan	“Mi tesis era educación, me sirvió cualquier cantidad hasta el día de hoy, pero mucho. Mi tesis es mi caballito de pelea en la discusión con el psicólogo, con educadores, con profesores, la resiliencia, que los factores protectores. La escuela fue mucho más allá” RH00
Metodológicas	“Tengo muchas más herramientas hoy en día después del seminario que antes. Es un proceso fundamental, desde que tienes que hacer el diagnóstico, o sea tú te enfrentas en el día a día que tienes que presentar por ejemplo proyectos, entonces tú tienes las herramientas para poder hacer un proyecto, para poder diseñar un objetivo, para poder poner los productos esperados, los indicadores de logro, que en el fondo te dan (herramientas) muy completas” PC00	“De hecho mis prácticas metodológicamente, tampoco los documentos eran muy brillantes, pero sí los profesores destacaron el trasfondo que tenía y la forma de trabajar y eso me ha servido en el trabajo.” JZ01	No se mencionan
Participativas	“Lo que sí me sirvió mucho era el trabajo en grupo, que aquí nos dieron mucho con el trabajo en grupo, ya que trabajaba con jóvenes, ahí yo apliqué mucho en ese trabajo” MS01	“Y ahí uno se va viendo que uno tiene más desarrollado esas partes, el trabajar en equipo, las tesis en grupo, el trabajo grupal, nuestras supervisiones grupales, van dejando ahí un sello” MR07	No se mencionan
Personales	No se mencionan	No se mencionan	“En este año habíamos obtenido esta seguridad de sentir que yo puedo no saber muchas cosas, pero no es tan importante eso como la capacidad de adaptarme, que yo puedo desarrollar, y eso es un aprendizaje grande, grande, grande. Si tengo la capacidad básica de adaptación puedo incorporarme en cualquier equipo, hasta con un químico farmacéutico si es necesario” GH07

Quienes participan de la construcción de discurso, identifican un conjunto de competencias profesionales que a su juicio serán de importancia al momento de insertarse laboralmente en el Trabajo Social. Fundamentalmente, este grupo de competencias profesionales es desarrollado en la experiencia de seminario de título y representan nuevas exigencias que debieron sortear los y las alumnos/as seminaristas durante el transcurso de su tesis, planteándose de esta forma un conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y destrezas que fueron instaladas por los y las seminaristas y que son reconocidas como de relevancia al momento de cerrar una experiencia de tesis.

A continuación se presenta una matriz síntesis de las Competencias profesionales mencionadas por los y las participantes, diferenciando su forma de adquisición, y acorde a la clasificación propuesta por Bunk.

SINTESIS DE COMPETENCIAS MENCIONADAS

COMPETENCIAS PROFESIONALES	I N I C I O				P R O C E S O				S A L I D A	
	INTENCIONADAS EN EL CURRÍCULUM	PRODUCTO DE ESTILOS DE ENSEÑANZA	AUTOINSTALADAS	INTENCIONADAS EN EL CURRÍCULUM	PRODUCTO DE ESTILOS DE ENSEÑANZA	AUTOINSTALADAS	INTENCIONADAS EN EL CURRÍCULUM	PRODUCTO DE ESTILOS DE ENSEÑANZA	AUTOINSTALADAS	AUTOINSTALADAS
Técnicas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conocimientos teóricos ✓ Visión integral ✓ Elaborar tabla Gantt ✓ Conocimiento del área 	No se mencionan	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lenguaje técnico 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manejo teórico 	No se mencionan	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manejo teórico especializado 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación teórica 	No se mencionan	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dominio teórico especializado 	
Metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaborar planes de contingencia ✓ Metodología cuantitativa ✓ Ciclo tecnológico 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicación del conocimiento ✓ Investigación-acción ✓ Marco lógico ✓ Planificación estratégica 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Metodología cualitativa ✓ Autogestión ✓ Gestionar ✓ Coordinar 	No se mencionan	No se mencionan	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adquisición de metodologías aplicadas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formulación de proyectos sociales ✓ Evaluación de proyectos sociales 	No se mencionan	No se mencionan	
Participativas	No se mencionan	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tener una buena imagen ✓ Ser participativo ✓ Participar en equipos multidisciplinarios 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Disposición a trabajar con cualquier persona ✓ Organización del trabajo ✓ Claridad para relacionarse con otros ✓ Capacidad de negociar y ser flexible 	No se mencionan	No se mencionan	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidad de gestión ✓ Capacidad de tolerancia a la frustración ✓ Trabajo en equipo ✓ Capacidad de organización 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabajo grupo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabajo en equipo 	No se mencionan	
Personales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Creatividad 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser capaz ✓ Ser responsable ✓ Ser proactivo ✓ Ser analítico ✓ Aprendizaje experiencial ✓ Capacidad de autocrítica ✓ Ser reflexivo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Actualización del conocimiento ✓ Inquietud ✓ Interés por área ✓ Capacidad conciliadora ✓ Amplitud de criterio ✓ Habilidades comunicacionales ✓ Sensibilidad ✓ Creatividad 	No se mencionan	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Criterio Profesional ✓ Confianza 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidad crítica ✓ Autoconfianza 	No se mencionan	No se mencionan	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidad de adaptación ✓ Autonomía profesional ✓ Toma de decisiones 	

Por su parte, los docentes guías de seminarios de título, identifican una serie de competencias que son requeridas a un alumno en el desarrollo de la experiencia de seminario de título. Sin embargo, en la construcción de discurso, las competencias aparecen claramente mencionadas en dos grandes bloques: Inicio-Proceso y Salida.

Discurso desde la Docencia Guía.

INICIO-PROCESO:

COMPETENCIAS MENCIONADAS			
TÉCNICAS	METODOLÓGICAS	PARTICIPATIVAS	PERSONALES
✓ Mirada integradora	✓ Capacidad de Investigación	✓ Afiatamiento al Equipo	✓ Habilidad para Responder a Situaciones Inesperadas
✓ Capacidad de Reflexión	✓ Diagnóstica	✓ Capacidad de Integrar Equipos	✓ Centrado en el Logro
✓ Capacidad de Abstracción	✓ Claridad Metodológica	✓ Capacidad de Relacionarse con el Entorno	✓ Compromiso con la Tarea
✓ Compromiso Cognitivo	✓ Rigurosidad en las Técnicas Investigativas	✓ Capacidad de Inserción	✓ Compromiso Emocional
✓ Conocimiento Temático Actualizado	✓ Buen Planificador	✓ Empatía con la Gente	✓ Capacidad de Adaptación
✓ Capacidad de Interpretar Información	✓ Conocimiento del Ciclo Tecnológico	✓ Capacidad de Dialogo	✓ Responsabilidad Frente al Trabajo
✓ Capacidad para Identificar Problemas	✓ Redacción Clara	✓ Poseer Habilidades Sociales	✓ Alta Motivación
✓ Capacidad de Integrar Conocimientos	✓ Conocimientos de Investigación Social	✓ Capacidad de Trabajar en Equipos	✓ Autonomía
✓ Habilidad para Identificar Teorías	✓ Conocimiento de la Técnica de la Entrevista	✓ Habilidad para Trabajar en Redes	✓ Optimismo
	✓ Coherencia Metodológica		✓ Protagonismo

Discurso desde la Docencia Guía

SALIDA:

COMPETENCIAS MENCIONADAS			
TÉCNICAS	METODOLÓGICAS	PARTICIPATIVAS	PERSONALES
✓ Capacidad de Reflexionar la Acción			✓ Poseer Lenguaje Técnico
✓ Capacidad para Identificar problemas Sociales	✓ Flexibilidad Metodológica	✓ Capacidad para Instalarse como Pares	✓ Capacidad de Autonomía
✓ Capacidad de Análisis Propositivo de Políticas	✓ Capacidad para Proponer Diseños	✓ Capacidad para Integrarse a Equipos de Trabajo	✓ Habilidad Directiva
✓ Análisis Crítico	✓ Manejo Metodológico	✓ Capacidad de Dialogo	✓ Seguridad en sí Mismo
✓ Manejo Temático			✓ Capacidad de Adaptación al Cambio
✓ Valoración del Conocimiento			✓ Actitud Positiva
✓ Actualización Permanente			✓ Actitud Proactiva
			✓ Conciencia de su Actuar
			✓ Asertividad
			✓ Autovaloración de su Trabajo
			✓ Capacidad de Liderazgo
			✓ Alta Motivación

En el ámbito de Guías Institucionales, de acuerdo a la construcción de discurso, no se manifiestan diferencias en cuanto diferentes momentos o formas de adquisición de competencias profesionales por parte de los y las alumnos/as seminaristas. Quienes participan de éste discurso, identifican un conjunto de competencias, que serían de relevancia para la configuración de un seminario de título exitoso.

Discurso desde la Guía Institucional:

COMPETENCIAS MENCIONADAS			
TÉCNICAS	METODOLÓGICAS	PARTICIPATIVAS	PERSONALES
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidad para integrar la teoría y la práctica. ✓ Capacidad de generar nuevo conocimiento. ✓ Conocimiento acabado de las políticas sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adecuada aplicación de la metodología. ✓ Capacidad para estudiar y comprender la realidad social. ✓ Capacidad de gestión. ✓ Conocimientos adecuados de investigación social. ✓ Capacidad para planificar. ✓ Manejo y actualización permanente de metodologías de investigación e intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidad de liderazgo. ✓ Capacidad de coordinación. ✓ Capacidad de comunicación. ✓ Habilidad para trabajar en equipos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Poseer criterio profesional. ✓ Capacidad de iniciativa. ✓ Capacidad creativa. ✓ Responsabilidad. ✓ Autonomía. ✓ Flexibilidad. ✓ Capacidad propositiva. ✓ Capacidad de análisis. ✓ Capacidad Reflexiva. ✓ Proactividad. ✓ Autoexigencia. ✓ Exhaustividad. ✓ Capacidad para escuchar.

Quienes participan de la experiencia de seminario de título, desde la guía institucional, concurren a mencionar un conjunto amplio de competencias profesionales, las que a su juicio cobran sentido durante la experiencia de tesis y son requeridas a lo largo de todo el seminario de título.

B) MODELO MERTENS.

Una nueva lectura de las competencias profesionales presentes en los seminarios de título surge de la aplicación del modelo propuesto por Leonard Mertens, quien agrupa las competencias profesionales en tres tipos: Básicas, Genéricas y Específicas.

A objeto de facilitar la aplicabilidad del modelo a los objetivos del estudio se adoptaran las siguientes definiciones

- ✓ **Competencias Básicas:** Todas aquellas competencias profesionales que han sido adquiridas durante la formación profesional de pregrado hasta el octavo semestre cursado y aprobado. Son utilizables para dar inicio a la experiencia de seminario de título y se encuentran intencionadas en el currículum.
- ✓ **Competencias Genéricas:** Adquiridas durante la formación profesional de pregrado y en el proceso de la experiencia de seminario de título. Son compartidas con otras profesiones y pueden, o no, estar intencionadas en el currículum.
- ✓ **Competencias Específicas:** Adquiridas durante el desarrollo del seminario de título y en directa relación al tema, metodologías, dinámicas y estructuras de las organizaciones y en base del seminario de título como experiencia final de formación de pregrado.

Para su formulación se debe responder a tres interrogantes, las cuales se constituyen en niveles de competencia.

- ✓ ¿Qué tiene que “saber” el egresado?
- ✓ ¿Que tiene que “saber hacer” el egresado?
- ✓ ¿Cómo tiene que “saber ser (estar) y actuar” el egresado?

a) INICIO:

De acuerdo a lo anterior, durante el inicio del seminario de título, es posible reconocer una serie de competencias profesionales, las cuáles son clasificadas como básicas por la naturaleza de su adquisición y debido a que se constituyen en primeras herramientas para el desempeño profesional en el espacio de un seminario de tesis. De igual manera, el origen de éstas se encuentra intencionado en el currículum de pregrado.

COMPETENCIAS BÁSICAS	
NIVELES	FRAGMENTO
SABER	“Los contenidos se han ido actualizando, entonces, a nivel de conocimientos, a nivel del saber, nosotros hemos ido adquiriendo una buena formación” S203
SABER HACER	“Teníamos claro como íbamos a diagnosticar, programar, ejecutar, o sea teníamos claro lo que teníamos que hacer de acuerdo al ciclo tecnológico” ALG02
SABER SER	No se mencionan

Desde el inicio de la experiencia de seminario de título, los alumnos y alumnas manifiestan poseer un repertorio de competencias, obtenidas a través de haber cursado un conjunto de asignaturas contenidas en el currículum oficial de pregrado, las cuales por su naturaleza de básicas son asimilables a herramientas iniciales para la experiencia tesista, de utilidad para la vinculación primaria a una institución patrocinante y a un proyecto concreto de experiencia final de pregrado.

De igual manera, quienes se adscriben a la realización de un seminario de tesis como guía académico, identifican un conjunto de competencias acordes a la clasificación, asimilables a competencias mínimas para posicionarse en una experiencia de seminario de título.

Discurso desde la Docencia Guía:

COMPETENCIAS BÁSICAS	
NIVELES	FRAGMENTO
SABER	“Tienen que tener un manejo metodológico-técnico, no pueden ir a experimentar. Tienen que saber lo que es la investigación social. Un alumno que va a hacer un seminario debe tener la capacidad de estructurar un diseño de proyectos” DO4
SABER HACER	“Tienen que ser capaces de aplicar el ciclo tecnológico a la realidad que están enfrentando y frente a eso se requiere un nivel de formación en el campo del Trabajo Social fuerte. Que tengan claras cuáles son las etapas, los ciclos, las habilidades técnicas y eso se va mezclando con todas las habilidades que requiere el Asistente Social propiamente tal en este tipo de trabajo” DO5
SABER SER	“Esas competencias técnicas no se dan en un robot, se dan en un ser humano. Tienen que saber cuando sonreír y cuando callar, cuando hablar y cómo hacerlo, tienen que tener un manejo emocional. Tú no puedes ponerte a llorar frente al cliente. Eso significa que tengan un conjunto de competencias sociales como saber comunicarte, saber ser empático, saber escuchar, ser concreto, ser inmediato en algunas citaciones, ahí tenemos un conjunto de habilidades de la relación social que tienen que adornar a este profesional” DO4

Por su parte, quienes actúan como guías institucionales del seminario de título, concurren a la identificación de una serie de competencias básicas para el desempeño de los equipos de alumnos al interior de la institución patrocinante.

Discurso desde la Guía Institucional:

COMPETENCIAS BÁSICAS	
NIVELES	FRAGMENTO
SABER	No se Mencionan.
SABER HACER	No se Mencionan.
SABER SER	“Si es líder va a ser participativo. Si no es líder no va a liderar nada, no va a generar espacios de participación, no va a ejercer espacios para que ocurran cosas, sino hay que creárselo y él lo va a administrar”. SI5

De la misma forma, al iniciar una experiencia de seminario de título, los y las participantes alumnos/as reconocen poseer un conjunto de competencias, adquiridas a través del currículo de pregrado previo y que se diferencian de las anteriores por el carácter genérico en cuanto a su aplicación a los campos de trabajo, y útiles de manejar, independiente del área en que se inserte un seminario de título o el tema que finalmente sea abordado a través de esa experiencia.

Competencias Genéricas al Inicio del Seminario de Título.

Discurso desde los y las alumnos/as:

COMPETENCIAS GENÉRICAS	
NIVELES	FRAGMENTO
SABER	“Esta exploración por diferentes propuestas metodológicas, de planificación estratégica, marco lógico, la metodología tradicional y además investigación-acción, a lo mejor tú no logras mucho profundizar en un semestre. Entonces yo creo que eso te permite conocer algo distinto. IR07
SABER HACER	“Yo creo que todo lo metodológico espectacular. Yo encuentro que es un bagaje técnico, que te colocan en un hospital, tú captas lo que es un informe, te ponen a trabajar en cosas nuevas y tú sabes como trabajar, tú sabes como hacer fichas, tú sabes como enfrentarte a un problema, intervenir, tú sabes hablar con la gente, o sea, todas son cosas que te la da la escuela” LE09
SABER SER	“Tener claridad para relacionarse con los otros y tener claridad y capacidad de utilizar no solamente lenguaje técnico, sino lenguaje que las personas de menos preparación puedan entender” CP22

De igual manera, los docentes guían construyen su discurso desde la identificación de las competencias genéricas necesarias para dar inicio a una experiencia de seminario de título de carácter anual.

Discurso desde la Guía Académica:

COMPETENCIAS GENÉRICAS	
NIVELES	FRAGMENTO
SABER	“Formación en los diferentes tipos de contenidos, con las distintas ciencias, con lo que es la metodología y con lo que son las técnicas que se utilicen”. DO8
SABER HACER	No se Mencionan
SABER SER	“Es evidente que los alumnos tienen que tener una serie de competencias (entre) otras las de poder participar en el equipo, o sea, poder trabajar coordinados y poder establecer relaciones de eficacia y de comunicación” DO1

Por su parte, quienes participan de la experiencia como guías institucionales, concurren a identificar un conjunto de competencias genéricas, útiles para dar inicio a un seminario de título.

Discurso desde la Guía Institucional

COMPETENCIAS GENÉRICAS	
NIVELES	FRAGMENTO
SABER	No se Mencionan.
SABER HACER	“Yo los comparo con otras carreras, cuentan con muy buenas herramientas. He puesto en práctica sus competencias personales, la destreza técnica para poder intervenir con un grupo”. SI5
SABER SER	“Una de las primeras condiciones es el sentido de responsabilidad, un sentido de responsabilidad y disciplina en el buen sentido, en el sentido de la capacidad de compromiso. Una responsabilidad que tiene que ver con el grado de compromiso social, o sea una responsabilidad en lo que se pretende realmente. Que el alumno o la alumna demuestre tener cuidado de mantener una puntualidad, el cuidado de cumplir con sus compromisos contraídos”. SI6

b) PROCESO:

Un tipo distinto de competencias son demandas durante el proceso de realización de un seminario de título, debido a lo cual los equipos de alumnos deben desarrollar nuevas habilidades y conocimientos que les permitan cumplir con mayores capacidades, con sus cometidos profesionales.

COMPETENCIAS GENÉRICAS	
NIVELES	FRAGMENTO
SABER	No se Menciona
SABER HACER	“En los servicios públicos, municipalidades, el asunto de la autogestión y gestionar y coordinar, yo creo que también eso es súper importante y eso se aprende en el momento de trabajo, ahí se aprende a desarrollar esa competencia” CM07
SABER SER	“Es fundamental tener una amplitud de criterio bastante grande... yo no la tuve, pero la tuve que ir generando en el proceso, amplitud de criterio para entender una cultura distinta a la que tú estás acostumbrada a vivir” CP22

De esta forma, el proceso en marcha de un seminario de título, demanda de los y las participantes competencias distintas y de mayor envergadura que aquellas poseídas al momento de iniciar la experiencia seminarista. Dentro de

éstas, se ven acentuadas la necesidad de contar con competencias genéricas que permitan una mejor inserción en una institución determinada (o en un conjunto de ellas) o bien, que permitan el trabajo colaborativo con otros profesionales, en la conformación de equipos interdisciplinarios amplios.

De igual manera, los y las docentes guías, concurren a la identificación de las competencias de carácter genérico necesarias para el desarrollo de un seminario de título.

Discurso desde la Docencia Guía:

COMPETENCIAS GENÉRICAS	
NIVELES	FRAGMENTO
SABER	"Capaces de integrar la realidad concreta con la realidad abstracta. En la medida que nosotros también tenemos un enfoque integrativo y que tenemos que ser capaces de utilizar elementos de la psicología, la sociología, de la economía, de la administración". DO8
SABER HACER	"Desempeñar un papel importante en ese ámbito: la capacidad de desarrollar e innovar, la visión estratégica, o sea siempre estar observando la realidad particular a un nivel micro, a un nivel macro. Siempre estar con un enfoque estratégico porque fundamentalmente nosotros a lo mejor no vamos a lograr cambios en ese período de tiempo tan limitado". DO8
SABER SER	"Tiene que ver con la capacidad de adaptar y adaptarse, la capacidad de relacionarse con el entorno, con la institución y con el problema y poder ir resolviendo adecuadamente las complejas relaciones que implica coordinar la investigación y efectuarla (...) o sea, como manejar la relación profesional para lograr generar el espacio para la tesis en términos de los lugares y las relaciones con el entorno donde se va a hacer la tesis" DO1

En forma similar, quienes participan de la experiencia de seminario de título como guías institucionales, establecen un conjunto de competencias genéricas, utilizables por los y las alumnos/as para un adecuado desarrollo del seminario de título.

Discurso desde la Guía Institucional:

COMPETENCIAS GENÉRICAS	
NIVELES	FRAGMENTO
SABER	No se Mencionan.
SABER HACER	"Lo primero que tiene que hacer el alumno es tener la técnica de poder hacer del servicio, y eso es lo típico del trabajo en terreno, que se acompaña con los profesionales del servicio o un trabajo de atención de oficina y ahí con su bagaje universitario, con su preparación en el Trabajo Social, rápidamente se compenetra y conoce las técnicas y las mañas de un servicio público, del objetivo y de las metas estratégicas de él y logra tener las habilidades y las competencias para desarrollarlos". SI1
SABER SER	"Alumnos que tengan una postura de querer acercarse a los demás, de pedir ayuda, de hablar cuando algo les molesta o cuando algo les agrada. Igual necesitan un perfil de alumno para esto, no cualquier alumno". SI8

c) SALIDA:

Por su parte, al finalizar una experiencia de seminario de título, aparecen un conjunto de nuevas competencias profesionales representadas por el acervo generado a partir de la propia experiencia de seminario para el equipo de alumnos, quienes durante la realización de su tesis de grado debieron desarrollar o adaptar competencias específicas y que pueden ser inventariadas con mayor claridad en vistas al proceso terminado de seminario y reconocibles

como un elemento diferenciador frente al conjunto de experiencias de otros procesos de seminarios de tesis. Se presentan como la oportunidad de adquirir cierta especialización primaria en el manejo de algunos temas.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
NIVELES	FRAGMENTO
SABER	"Si no me equivoco, con nuestra tesis serían dos las que abordan el tema de la violencia escolar: y la nuestra la única que aborda la prevención" SG03
SABER HACER	"Aprendes un poco a manejar como funciona la institución y como insertarse ahí, como desarrollarte ahí, como operan las políticas dentro de la institución" PG02
SABER SER	No se Menciona

De esta manera, las competencias de "salida" de una experiencia seminarista en Trabajo Social, se encuentran vinculadas al crecimiento experimentado por los participantes del seminario de título, en cuanto a la adquisición de un tipo distinto de competencias, que por su carácter específico no son plurales para el conjunto de seminarios de tesis y que representan un elemento distintivo en cuanto a preparación o abordaje del tema o situaciones, en relación con el colectivo de alumnos de una misma generación.

De igual forma, estas competencias de específicas son reconocidas por quienes actúan como guías académicos, concurriendo a su identificación de acuerdo a la clasificación.

Discurso desde la Guía Docente:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
NIVELES	FRAGMENTO
SABER	No se Mencionan
SABER HACER	No se Mencionan
SABER SER	"Dos años de trabajo juntas ha determinado en las chicas que ya están tituladas, un perfil y una postura que las destaca como rápidas, porque han tenido, a lo mejor, tiempos de maduración más estables, más ordenadas y su opción de continuar también ha sido muchas veces desde ellas". DO2

Quienes participan como guías institucionales en una experiencia de seminario de título, identifican un conjunto de competencias específicas, propias del área, tema e institución en la cual se desarrolló una experiencia de seminario de título.

Discurso desde la Guía Institucional:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
NIVELES	FRAGMENTO
SABER	"En el grupo de seminario, en el diseño del proyecto no hubo problemas, ¿y sabes porqué no hubo problemas?, por el hecho que las alumnas que habían estado el año anterior en grupo y comunidad, fueron dos que siguieron después, entonces ellas tenían una visualización del tema". SI7
SABER HACER	"Creo que debe existir un manejo bastante acabado del estudiante en lo que tiene que ver con herramientas metodológicas. Yo creo que es importante las competencias en lo que sería el proceso de investigación". SI5
SABER SER	"Una cosa que es importante es la competencia personal, porque tú puedes tener las competencias técnicas, las competencias metodológicas, pero lo que es la competencia participativa o la personal, ahí ya hay un tema, porque tú puedes llegar con la mejor de las sonrisas pero si no eres sincero te van a detectar al tiro, o si estás cayendo en contradicciones, aunque ellos no sepan cuales son, lo van a saber enseguida. El resto son herramientas que uno puede tener pero que pasan a un segundo lugar cuando uno está trabajando con las personas. Primero serían competencias personales, luego competencias participativas y metodológicas y técnicas en un tercer y cuarto escalón". SI2

C) ANÁLISIS INTEGRADO DE LA EXPERIENCIA.

Para el análisis de la presente categoría, se determinó la utilización de los modelos propuestos por CERI y Guy Le Boterf, quienes desde sus aportes teóricos permiten identificar las múltiples variables en juego durante el desarrollo de un seminario de título.

a) MODELO CERI:

El aprendizaje desarrollado en la educación superior universitaria, en Trabajo Social, tiene su origen en el conocimiento, el que es desarrollado en forma sucesiva y que se encuentra compuesto por cuatro categorías:

- ✓ **SABER QUÉ:** Implica el conocimiento teórico necesario para el ejercicio profesional del Trabajo Social. Su objetivo se centra en el desarrollo de las capacidades que permitan identificar hechos que requieran de una actuación profesional. Se encuentra referido a la necesidad de contar con una base teórico-conceptual que nutra al alumno seminarista de la capacidad de planificar una acción profesional pertinente a la realidad. Es por lo tanto, un portafolio de competencias profesionales mínimas, constituido por un conjunto variado y progresivo de conocimiento que oriente y fundamente la profesionalidad como contribución útil, socialmente legitimada.

"A nivel de conocimientos, a nivel del saber, nosotros hemos ido adquiriendo una buena formación." S203

- ✓ **SABER PORQUÉ:** Poseer la capacidad de reflexionar sobre el propio actuar profesional en cuanto a las teorías que orientan la intervención. Implica la reflexión permanente del alumno/a seminarista (o del Trabajador/a Social) en cuanto a la búsqueda de fundamentos científicos de su rol profesional, dando cuenta del porqué realiza una determinada acción y en que se fundamentan las múltiples decisiones u opciones que son adoptadas durante el desarrollo del proceso de seminario de título, diferenciando el comportamiento azaroso de la convicción profesional. Se constituye en un puente entre la posesión de conocimiento adecuado y su utilización o aplicación mediante procedimientos técnicos, dando un sentido reflexivo y de mayor alcance que el activismo o hacer por hacer.

"Creo que existe este tema de falta de ejercicio de análisis como parte del problema, es que se llama análisis a cualquier cosa (...) y la sensación que a mí me va quedando con los chiquillos que vienen, es que cada vez la distancia se va haciendo más grande y muchas veces se quedan en lo muy descriptivo, mucho, altísimo sentido común, casi incapacidad de cuestionamiento". S19

- ✓ **SABER CÓMO:** Referido al desarrollo de competencias profesionales que permitan la aplicabilidad del conocimiento teórico a la realidad social. En el Trabajo Social profesional da cuenta del acervo metodológico orientado a la intervención social con propósitos de modificación de una determinada realidad. Implica un manejo adecuado de habilidades procedimentales que operativicen la inserción del alumno/a seminarista (o profesional) en un determinado contexto de intervención, entregándole herramientas suficientes para poseer conciencia acerca de cómo concretizar la planeación teórica.

"Además los planes de contingencia, el plan de intervención, la programación, la tabla Gantt y todo eso te sirve." LE09

- ✓ **SABER QUIÉN:** Da cuenta de la necesidad de contar con equipos multidisciplinarios de trabajo, así como de la inserción y/o colaboración con instituciones acordes a los nuevos requerimientos sociales. Implica las competencias necesarias para la articulación del trabajo en redes convencionales y virtuales, en concordancia con los desafíos que plantea la actuación profesional, vinculada a un contexto social determinado y con múltiples variantes de complejidad. Hace referencia también al desarrollo de capacidades habilitantes que permitan al alumno seminarista (o al profesional) desarrollar un lenguaje común con otras profesiones y la capacidad de situarse en espacios de frontera, en los desempeños profesionales.

"En ese año habíamos obtenido esta seguridad de sentir que yo puedo no saber muchas cosas, pero no es tan importante eso, como la capacidad de adaptarme que yo puedo desarrollar, y eso es un aprendizaje grande, grande, grande. Si tengo la capacidad básica de adaptación, puedo incorporarme en cualquier equipo, hasta con un químico farmacéutico si es necesario" GH07

De esta forma, cualquier actuación estratégica de un alumno/a seminarista a punto de iniciar su desempeño profesional, debe estar constituida por estos cuatro tipos de saberes, los que en combinación dinámica dan cuenta de la integralidad que debe poseer el desempeño laboral de quien egresa de un proceso de formación de pregrado, en el Trabajo Social universitario.

De ésta forma, en la realización de un seminario de título, una primera actuación de quienes participan de él como alumnos/as está referida a la conceptualización del proceso, adquiriendo características de estratégica por cuanto es indicativa de una determinada ruta a seguir por el equipo, las aspiraciones que se planteen a partir de la realización de la tesis y las proyecciones profesionales (de haberlas) que le son atribuidas por el equipo de seminaristas al seminario de título.

A continuación es presentada una visión esquematizada sobre la primera actuación estratégica de un alumno seminarista de pregrado en Trabajo Social.

VISIÓN ESQUEMATIZADA DE LA PRIMERA ACTUACIÓN ESTRATÉGICA DE UN/UNA ALUMNO/A SEMINARISTA AL TÉRMINO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE PREGRADO

Conocimiento Conceptual

(Saber Hacer de Le Boterf / Saber Qué y Saber Porqué de CERI)

Durante la realización de un seminario de título en Trabajo Social, un conjunto de decisiones y opciones deben ser tomadas por quienes participan de él como alumnos/as, las cuales se fundan en el acervo teórico-conceptual acumulado durante la formación académica de pregrado. Conjuntamente con este, se evidencia la capacidad de reflexión que permite dar sentido al actuar del equipo seminarista durante la gestión de su tesis. De esta forma, una primera actuación estratégica de quien egresa de la formación profesional de pregrado, está dada por el proceso de decisión y conceptualización acerca del significado que adquiere el seminario de título, el cual es razonado en concordancia con los objetivos personales y profesionales que se quieran alcanzar, dando cuenta de distintas interpretaciones de un mismo hecho.

Conocimiento Procedimental

(Saber Hacer, Querer Hacer y Poder Hacer de Le Boterf / Saber Cómo y Saber Quién de CERI)

La realización de un seminario de título en Trabajo Social, implica la adecuada puesta en práctica de aquello diseñado teóricamente, dando con ello cuenta de la necesidad de un manejo acabado por parte de los/as alumnos/as de las técnicas y procedimientos necesarios para tal efecto. Implica, la capacidad de trabajar con otros actores, la negociación permanente y el ejercicio de liderazgos útiles para el logro de objetivos. Quienes participan de un seminario de título como alumnos/as deben poseer las competencias suficientes que les permitan desenvolverse a nivel operativo con fluidez. En este sentido, una primera actuación estratégica está representada por el repertorio de competencias de acción, de relevancia para enfrentar la experiencia de carácter anual que significa un seminario de título.

ACTUACIÓN ESTRATÉGICA

VARIANTES DEL DISCURSO

LÓGICAS	TRÁMITE	ASIGNATURA	DESARROLLO TEMÁTICO ESPECIALIZADO	CIERRE CICLO FORMACIÓN DE PREGRADO	TRANSITO DE PREGRADO A VIDA LABORAL
FRAGMENTOS	"Hacer la tesis para mí resultaba un trámite. Yo reconozco que era así como yo lo veía." S208	"Yo la describiría como muy nutritiva en términos teóricos principalmente. Creo que para mí fue super valorable y potente la experiencia desde el aprendizaje". PC00	"Mi tesis era educación. Me sirvió cualquier cantidad, hasta el día de hoy mi tesis es mi caballito de pelea." RH00	"Durante todo el proceso académico tú te vas formando y vas conociendo tantas cosas, pero creo que sí, el seminario es el momento culmine donde realmente tú aplicas en forma independiente". PC00	"Yo siempre vi el seminario de título como una palanca para insertarse en el mundo laboral y además para que hagas lo que tú quieras". CO15

De la misma manera, el modelo en cuestión permite la articulación de las competencias mencionadas por los y las participantes, con los discursos colectivos construidos desde la docencia guía de seminarios de título y la colaboración docente que significa la guía institucional.

No obstante lo anterior, la mención de competencias profesionales clasificables en torno a las categorías propuestas por CERI, identifican un repertorio organizado de competencias deseables de poseer, según la opinión de los y las participantes, docentes guías y guías institucionales, lo cual no implica necesariamente que el actual repertorio de competencias profesionales de que disponen los y las alumnos/as seminaristas comprenda la totalidad de aquellas a las que se hace mención, o bien no todas estas competencias son plurales para el conjunto de alumnos/as seminaristas de título.

A continuación es presentado un catastro de competencias profesionales identificadas como deseables de poseer por quienes participan de los discursos construidos por los y las participantes, los y las docentes guías y los y las guías institucionales.

CONFIGURACIÓN DEL REPERTORIO DE COMPETENCIAS (CLASIFICACIÓN SEGÚN CERI)

a) SABER QUÉ:

En relación a las competencias vinculadas al Saber Qué, quienes participan desde los discursos mencionados, concurren a la identificación de competencias.

DISCURSO	COMPETENCIAS
ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Amplios Conocimientos Teóricos ✓ Visión Integral ✓ Conocimiento Especializado del área.
GUÍAS ACADÉMICOS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conocimiento teórico actualizado. ✓ Visión integral. ✓ Conocimiento especializado del área. ✓ Capacidad para identificar problemas sociales. ✓ Habilidad para identificar teorías. ✓ Valoración del conocimiento.
GUÍAS INSTITUCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conocimiento acabado de las políticas sociales. ✓ Conocimientos adecuados de investigación social. ✓ Capacidad para generar nuevo conocimiento. ✓ Capacidad para estudiar y comprender la realidad social.

De acuerdo a los distintos discursos, las competencias vinculadas al Saber Qué, presentan similitud entre aquellas consideradas de relevancia tanto por profesores guías, guías institucionales y seminaristas de título, siendo identificadas en los tres discursos.

b) SABER PORQUÉ:

Un nuevo conjunto de competencias identifican los participantes de los discursos, articulándose en torno al Saber Porqué.

DISCURSO	COMPETENCIAS
ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidad de reflexión. ✓ Conciencia de su actuar. ✓ Criterio profesional. ✓ Capacidad de análisis. ✓ Aprendizaje experiencial. ✓ Actualización del conocimiento. ✓ Inquietud intelectual. ✓ Toma de decisiones ✓ Autonomía profesional. ✓ Interés por el área. ✓ Sensibilidad social.
GUÍAS ACADÉMICOS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidad de Reflexión. ✓ Conciencia de su actuar. ✓ Capacidad de análisis. ✓ Capacidad para reflexionar la acción. ✓ Capacidad de abstracción. ✓ Compromiso cognitivo. ✓ Capacidad para interpretar información ✓ Análisis crítico. ✓ Autovaloración de su trabajo. ✓ Capacidad de análisis propositivo.
GUÍAS INSTITUCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidad de Reflexión. ✓ Criterio profesional. ✓ Capacidad de análisis ✓ Exhaustividad. ✓ Capacidad de análisis propositivo.

El conjunto de competencias identificadas por quienes participan de los discursos, reconoce similitud entre aquellas identificadas por los y las guías académicos, guías institucionales y alumnos seminaristas.

c) SABER CÓMO:

Un amplio repertorio de competencias es identificado desde los discursos participantes en torno a la categoría Saber Cómo.

DISCURSO	COMPETENCIAS
ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaborar Tabla Gantt ✓ Elaborar planes de contingencia. ✓ Manejo de Metodología cuantitativa. ✓ Manejo del ciclo tecnológico. ✓ Aplicación del conocimiento. ✓ Manejo de la Investigación-acción. ✓ Manejo del Marco Lógico. ✓ Manejo de la Planificación estratégica. ✓ Manejo de metodología cualitativa. ✓ Capacidad de Autogestión. ✓ Gestionar. ✓ Coordinar. ✓ Formulación de proyectos sociales ✓ Evaluación de proyectos sociales. ✓ Creatividad. ✓ Proactividad. ✓ Autoconfianza.
GUÍAS ACADÉMICOS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Claridad metodológica. ✓ Rigurosidad en las técnicas investigativas. ✓ Capacidad de investigación diagnóstica. ✓ Buen planificador. ✓ Conocimiento del ciclo tecnológico. ✓ Redacción clara. ✓ Coherencia metodológica. ✓ Flexibilidad metodológica. ✓ Capacidad para proponer diseños. ✓ Habilidad para responder a situaciones inesperadas. ✓ Centrado en el logro. ✓ Compromiso con la tarea. ✓ Capacidad de adaptación. ✓ Responsabilidad frente al trabajo. ✓ Capacidad de adaptación al cambio.
GUÍAS INSTITUCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adecuada aplicación de la metodología. ✓ Capacidad para integrar teoría y práctica. ✓ Capacidad de gestión. ✓ Capacidad para planificar. ✓ Manejo y actualización permanente de metodologías de investigación e intervención. ✓ Autoexigencia.

Los discursos de quienes participan en la identificación de competencias concuerdan en la importancia que se da desde las distintas visiones a la necesidad de contar con múltiples herramientas, pertinentes a la intervención social de un/a Trabajador/a Social.

d) SABER QUIEN:

Un nuevo conjunto de competencias son identificadas frente a la categoría Saber Quién.

DISCURSO	COMPETENCIAS
ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tener una buena imagen. ✓ Participar en equipos multidisciplinares. ✓ Disposición a trabajar con cualquier persona. ✓ Organización del trabajo. ✓ Claridad para relacionarse con los otros. ✓ Capacidad para negociar y ser flexibles. ✓ Capacidad de gestión de equipos. ✓ Capacidad de tolerancia a la frustración. ✓ Habilidad para trabajar en equipo. ✓ Capacidad de organización. ✓ Habilidades para trabajo con grupos. ✓ Habilidades comunicacionales. ✓ Capacidad conciliadora. ✓ Criterio profesional. ✓ Capacidad de adaptación. ✓ Ser responsable. ✓ Confianza personal.
GUÍAS ACADÉMICOS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Afiatamiento al equipo. ✓ Capacidad de integrar equipos. ✓ Capacidad de relacionarse con el entorno. ✓ Empatía con la gente. ✓ Capacidad de diálogo. ✓ Poseer habilidades sociales. ✓ Habilidad para trabajar en redes. ✓ Capacidad para instalarse como pares. ✓ Autonomía. ✓ Protagonismo. ✓ Poseer lenguaje técnico. ✓ Habilidad directiva. ✓ Seguridad en sí mismo. ✓ Actitud positiva. ✓ Actitud proactiva. ✓ Capacidad de liderazgo.
GUÍAS INSTITUCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidad de liderazgo. ✓ Capacidad de coordinación. ✓ Capacidad de comunicación. ✓ Habilidad para trabajar en equipos. ✓ Iniciativa. ✓ Autonomía. ✓ Flexibilidad. ✓ Proactividad. ✓ Capacidad para escuchar.

Tanto los discursos de docentes guías, guías académicos y alumnos/as participan en la identificación de competencias, concordando en la importancia de contar con suficientes destrezas, habilidades y conocimientos para el trabajo colaborativo con otros.

La clasificación acorde a CERI permite visualizar el actuar profesional en forma integral, identificando los momentos de reflexión del propio actuar, el conocimiento que sustenta el desempeño profesional y los procedimientos técnicos necesarios para que el profesional cumpla con lo que se espera de su rol. Igualmente, visibiliza la importancia de la participación en distintos niveles, en múltiples organizaciones y con distintos equipos de trabajo, lo que en suma define en la actualidad a la profesionalidad y el ejercicio de una profesión.

De acuerdo a las competencias profesionales que se identifican a la luz de este modelo, una profesión al responder a las cuatro categorías mencionadas por el autor, puede justificar su grado académico y su existencia dentro de una universidad.

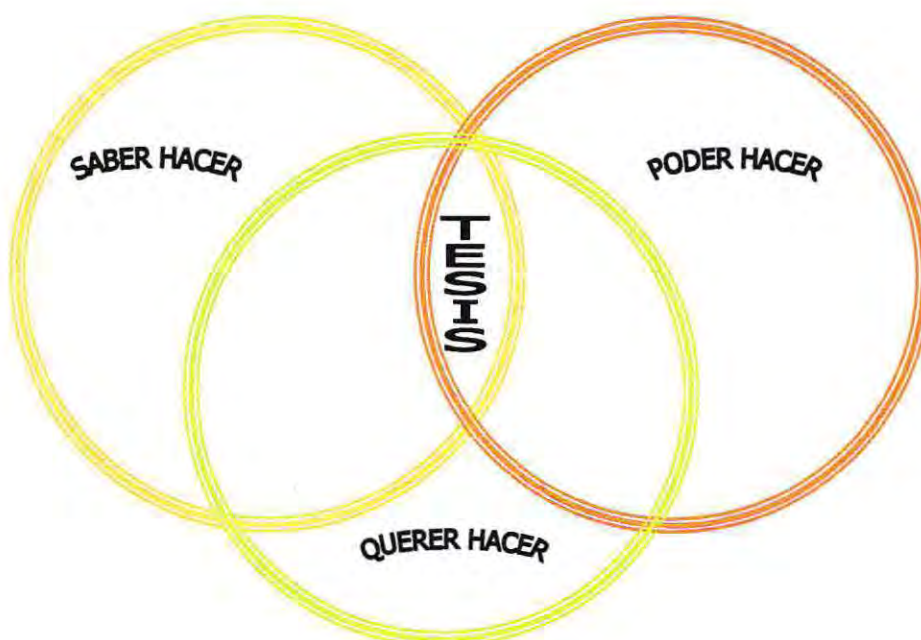
b) MODELO LE BOTERF:

De acuerdo a la propuesta teórica del autor, las competencias profesionales tienen una manifestación adecuada o de carácter integral sólo cuando se presentan en una dinámica articulada entre tres categorías de relevancia:

- ✓ **SABER HACER** : Comprende la preparación, en términos de conocimientos, destrezas y habilidades, que posee el alumno o alumna al momento de enfrentarse a la experiencia de seminario de título. Su adquisición puede provenir de la educación formal recibida en el pregrado o bien de la autoformación y experiencias significativas que hayan contribuido en este sentido.

- ✓ **QUERER HACER** : Comprende todas las capacidades habilitantes para la puesta en práctica de los conocimientos, destrezas y habilidades acumulados por el alumno. Incluye condiciones personales tales como el compromiso, dedicación, interés personal, opciones valóricas, ideológicas y culturales, haciéndose cargo de las distintas visiones de mundo y las múltiples formas de abordarlas, asumiendo un sello personal y distintivo en cada alumno.

- ✓ **PODER HACER** : Referido al ambiente de trabajo, condiciones institucionales, opciones propias de los actores vinculados a la experiencia de seminario de título, tipo y generación de decisiones político-administrativas. Se vincula a concepciones de mundo o formas de abordarlo de quien posee algún grado de poder sobre la experiencia de seminario de título y está dispuesto a hacer uso de él para orientar el proceso, sus productos y/o sus documentos en algún sentido. Se fundamenta en el ejercicio del poder y convicciones personales/profesionales de quien, transitoriamente, lo ejerce.



La combinación entre estos tres niveles de competencias da como resultado el espacio en el cual se desarrolla una experiencia de seminario de título, lo que implica un proceso de negociación permanente entre los actores involucrados profesionalmente en su desarrollo, esto es: Equipo de Alumnos Seminaristas, Docente Guía y Supervisor Institucional.

“¿Saben que creo?, ¿Que el aporte quien lo define?; ¿Tú, tu profesor guía, la gente con la que trabajas? S703

De igual forma, en este proceso de negociación es posible identificar momentos de consensos instrumentales, que se manifiestan en la toma de decisiones u opciones relevantes al interior del seminario de título y que son validados por los actores. Sin embargo, también es posible constatar la aparición de tensiones producto del surgimiento de distintas visiones u opciones expresadas por los actores, situación que da inicio a momentos de negociación entre quienes participan profesionalmente de la experiencia de seminario de título.

“Lo único que podría haber como dificultado un poco el desarrollo del seminario fue como encasillarse un poco en la gestión y estructura de la institución, de la escuela y de lo que uno quiere. Cuesta coincidir y hacer encajar todo lo que tú quieres con lo que esperan de ti, y tienes que tratar de ceñirte a algo que no necesariamente se ajusta a lo que estás haciendo”. PG02

De acuerdo al discurso colectivo, estos puntos de tensión o conflicto potencial están centrados en tres niveles: contexto académico, contexto institucional y contexto del equipo de alumnos.

a) CONTEXTO ACADÉMICO.

El contexto académico, de acuerdo al discurso colectivo, presenta dos tensiones centrales para el desarrollo de una tesis. La forma de negociación y resolución del conflicto será central en la conducción de la experiencia de seminario de título.

TENSIONES IDENTIFICADAS	POTENCIALIDADES	VULNERABILIDADES
Metodología	“El planteamiento metodológico encuentro que es una fortaleza importante de nuestro trabajo, de nuestro seminario. Siento que metodológicamente es muy sólido, y eso fue un aporte que la escuela dejó en nosotras y que nosotras tratamos de seguir. Nuestro seminario nos dio la posibilidad de hacer diagnóstico, programación, ejecución y evaluación y cada una de estas fortalecerlas con ciertos aportes que justamente tendían a potenciar la metodología que a nosotras nos había aportado la escuela, y en ese sentido siento que es bien sólido metodológicamente, todo tiene un A, un B y un C, y todo es causal, esto es efecto y eso es una fortaleza del seminario”. ALG02	“(Una amenaza fue) tener que respetar el tiempo determinado por la universidad para cada etapa del proceso metodológico, lo cual desfavorece el contacto con pacientes que fallecieron en etapas previas a la ejecución” MB749i160
Estilo de Guía Académica	“Nos apoyó en todo momento. Nos dio orientaciones. Yo creo que es una persona en que se puede confiar. Estuvo dispuesto siempre a apoyarnos ante cualquier tipo de dudas, preguntas, consultas, situaciones problemáticas”. YT10	“Ellos, como otros profesores que he visto, quieren tratar de imponer sus propios trabajos, quieren tratar de imponerte el trabajo que a ellos les gustaría hacer. Entonces igual ahí hubo como tira y afloje para nosotras hacer lo que queríamos hacer e ir incorporando lo que nosotras creíamos que era coherente incluir en el seminario desde la mirada de las personas. Pero más que guía, para nosotras era un acompañante” CV26

SABER HACER: Los participantes reconocen la existencia de conocimientos, los cuales han sido aportados por la formación académica recibida en su proceso de pregrado. Sin embargo, de la misma manera se hace notar un discurso que si bien se suma en el reconocimiento del bagaje conceptual, cuestiona la pertinencia de éste para un trabajo profesional en condiciones de inmediatez exigida en el mundo laboral.

QUERER HACER: El discurso se desarrolla a través del contraste entre lo que el equipo de alumnos quiere hacer durante su seminario de título y aquello que el guía académico cree conveniente. Los participantes dan énfasis a la generación de decisiones propias y opciones de equipo por sobre criterios unívocos, trasladando algunas decisiones a la negociación con su guía académico.

PODER HACER: La existencia de diferencias en torno a las decisiones de relevancia en un seminario de título, entre docente guía y equipo de alumnos, se presenta en la forma de negociaciones tendientes a la toma de decisiones

estratégicas y operativas en torno a la conducción del seminario de título, creando una situación de relaciones de carácter más horizontal con el guía, lo que finalmente da cuenta de resultados con distintos grados de satisfacción para los alumnos, dependiendo si la opción final ha sido consensuada o no.

De igual manera, el discurso construido desde los docentes guías de seminarios de título reconoce que durante el desarrollo de una experiencia de tesis se desarrollan procesos de negociación entre los actores involucrados profesionalmente, los cuales tienden a lograr un contrato dinámico que satisfaga las expectativas tanto de Alumnos, Guías Académicos e Institución Patrocinante.

"Tiene que ver con una cuestión de expectativas, es la oportunidad de triangular la expectativa que tiene el alumno, la expectativa que tiene la propia escuela en cuanto a la formación del estudiante y las expectativas de la institución. A mí me parece que ésta instancia de integración, es también una instancia de integración de expectativas, no solamente integración desde el punto de vista de la formación, sino que ponerse de acuerdo, una suerte de contrato psicológico de que espera uno del seminario como representante de la escuela y que espera la institución del seminario, de manera que el seminario sea un aporte no sólo para la escuela o para que el alumno se titule".DO9

En este sentido, los docentes guías construyen un discurso que si bien reconoce la existencia de tensiones durante el proceso de desarrollo de un seminario de título, se diferencia del discurso de los alumnos seminaristas en la identificación de categorías. Principalmente, el análisis desde los participantes se orienta a identificar las tensiones del proceso formativo de la Escuela de Trabajo Social y el rol que en él le compete a los docentes guías de seminarios de título.

La discusión generada da cuenta de distintas visiones acerca de las implicancias del seminario de título para la formación de Asistentes Sociales universitarios y permite reconocer un intercambio de opiniones incipiente en torno a las distintas visiones sobre el seminario de título como parte constitutiva del currículo de pregrado.

Discurso desde la Docencia Guía:

TENSIONES IDENTIFICADAS	FRAGMENTO
Interés de los Actores en el Proceso	"Creo que ahí hay una suerte de negociación que se va a crear durante todo un semestre. Pasa mucho porque al profesor guía le interese guiar eso y a los alumnos les interese trabajar ese tema, en esa institución y con ese profesor guía. No me parece que haya que ver cada uno de los vértices de manera aislada, por lo tanto es mucho más complejo, más integral". DO9 "Uno patrocina algo porque cree en algo y porque generó un acuerdo con los estudiantes. Son ustedes los que traen una idea y a uno le gusta o no le gusta. Mira, amigos como siempre, pero en realidad el tema no me llama la atención, no me interesa, no es de mi incumbencia. Incluso yo he tomado temas que también para mí son un descubrimiento". DO12
Asignación de Tesis	"No estoy de acuerdo con el azar, me parece que debiera ser más dirigido a las potencialidades para siempre no estar junto con el alumno investigando, la idea es que siempre el profesor sepa más de esa área, y si fuera al azar en algún minuto la única diferencia entre el profesor y el alumno son los años de más. Yo creo que debiera haber un plus, por lo tanto yo creo que debiera plantearse temas y negociar." DO9
Responsabilidad Docente	"Me gustaría que todos los profesores cuando nos posicionamos en un curso dentro de la malla estemos pensando en el seminario. Desgraciadamente tengo la impresión de que la integración se hace muy difícil, porque las piezas de este rompecabezas a veces hacen mención a paisajes distintos. Entonces cuando uno va en quinto o en cuarto (año) se da cuenta que tiene muchas piezas equivalentes al número de cursos que tiene la malla, pero en algunas las piezas te dirigen hacia un lado del paisaje. El alumno se confunde con justa razón, porque estudia metodología en segundo año y llega a quinto y en el fondo el alumno debe recordar lo que aprendió en segundo. Entonces mi sugerencia es más bien a nosotros mismos, los profesores, poner más hincapié en lo que es la integración del currículo, porque el seminario debiera comenzar a prepararse en primer año de la carrera." DO9

Metodología	"Lo que los propios estudiantes plantean, es que traen algunas falencias metodológicas en algún nivel de intervención. Entonces, en definitiva es el seminario la instancia para aprender metodología, el seminario es la instancia en que ellos debieran ejercitarla y ponerla en práctica integral. Sino es así, entonces resulta una tarea traumática hacerla en quinto año". DO9
Significado del Seminario de Título para la Docencia.	"A mí me parece que (debieran) participar en la discusión respecto a los seminarios de título, los profesores desde primer año hasta quinto año, y no sólo profesores de los cursos estrictamente de la escuela, sino también de las prestaciones de servicio. En la medida que haya un buen diálogo, vamos a estar cada uno aportando con una pieza para este rompecabezas que va a tener una imagen común al final de quinto año. Por lo tanto, algunos con una pieza, otros con otras, pero todos de un mismo lado y no de diferentes rompecabezas, porque en el fondo no es sólo fragmentado, sino que además de fragmentado es opuesto a eso. Entonces, no me gustaría estar en los zapatos de los alumnos, porque lo encuentro contradictorio." DO9
Ciclo Tecnológico	"Esta visión errada que tenemos (tanto) los alumnos como los profesores de apegarnos a un ciclo metodológico. Yo creo que más allá de eso a lo que debemos apegarnos es a un tipo de intervención reflexiva en la cual hay un actuar, hay una reflexión de lo que estamos haciendo y eso tiene una justificación teórica, constitución teórica que le da sentido a lo que hacemos, y eso es lo que hay que afirmar. De hecho, si uno revisa los seminarios de título en los últimos tiempos, la parte acción, en general, son proyectos que quedan delineados, sin ejecución o terminan ejecutando cualquier cosa a la rápida en dos meses, cuando son capaces de desarrollar análisis mucho más enteros, mucho más completos". DO12
Desarrollo de Temas	"Un tema que tú no me has preguntado es el de la incapacidad que tienen los estudios que hacemos y eso tiene que ver no sólo con las tesis, sino que con los profesores de Trabajo Social en general, que es poder desarrollar temas. Lo que a mí más me preocupa cuando veo las tesis es que cada uno mide de distinta manera todas las cosas, o sea nosotros no somos una profesión que acumula conocimiento, a lo mejor es un proceso que los profesores no hemos hecho y eso hace que el Trabajo Social no acumule conocimiento, no acumula ni técnicas ni métodos, ni desarrolla ni perfecciona métodos ni técnicas ni conocimientos, porque somos tan fenomenológicos, aunque abusamos del ciclo tecnológico". DO1
Proyección Tesis	"¿Dónde está nuestra reflexión acumulada en el tiempo?, en ninguna parte. Cada universidad está encapsulada en sí misma. ¿Qué nos pasa?, como trabajamos con problemas, finalmente quedamos tan encapsulados, pasa que todas las escuelas están encapsuladas, todos los alumnos y todas las tesis están encapsuladas y cada profesor está encapsulado. No tenemos profesión que nos cruce". DO1
Rol Docente	"Siempre decimos: a lo mejor los profesores ellos debieran proponer temas y darle continuidad a temas, pero nunca ha resultado, o porque los profesores están muy posicionados por distintas cosas o no se sienten propietarios de ninguna línea, o porque todos se sienten propietarios de todo. Los grandes desarrollos en general, en ciencias, tienen que ver con proyectos de largo plazo o desarrollo de áreas específicas o en disciplinas y no hay profesores que estén montados sobre aquellos". DO1
Desarrollo Profesional	"Yo vuelvo a repetir algo que hemos repetido diez veces y nunca lo hemos hecho, la pregunta de que hago ahora, que nos pasa, porqué no analizamos nuestro problema. Tiene que ver con nuestras propias debilidades en la forma en que concebimos enfrentarnos como profesionales. No somos capaces de abrirnos, no somos capaces de ponernos vulnerables frente a otros". DO1
Experticidad	"Yo creo que eso es importante. Que un profesor diga yo voy a trabajar en medición de redes. Trabajo con redes, pero además voy viendo instrumentos para ver que pasa con las redes para que le sirvan a los estudiantes" DO1
Definición de Tema de Tesis	"A mí me han pedido ser la profesora, y empieza un proceso de negociación en el cual básicamente a partir del tema, de una referencia inicial que suele ser bastante difusa en sus inicios, empieza un sistema de reingeniería del tema o de propuesta para que nos permita a nosotros establecer puntos de acuerdo que sean de interés. Es decir, si la tesis es de un tema en vivienda, no basta con que sea en vivienda, o sea ¿dónde está el factor que lo hace atractivo, que lo hace desafiante?, ¿es un tema de fronteras o vamos a hacer lo mismo?. Soy súper honesta en decir que si en la tesis no hay desafíos en lo personal y en lo profesional no me interesa guiarlos, y eso los alumnos lo saben" DO2
Tesis como Oportunidad de Desarrollo Estratégico	"Nosotros como escuela tenemos una postura bastante pasiva con los seminarios de tesis. Nosotros sabemos donde están las falencias, sabemos donde están las áreas en las cuales, aportes como sesenta horas de reflexión semanal serían muy bienvenidas, y sin embargo la actitud es más bien pasiva: vean ustedes, vean su tema, vean su equipo. Si ustedes me preguntan a mí, yo creo que hay temas estratégicos y la escuela no podría dejar de tomarlos". DO2
Formación Pasiva	"Creo que también el dejar hacer es cómodo, o sea, no hay tesis que aporten, ¡¡estos alumnos que no aportan!! O mira, sí, está bien, da lo mismo, funciona. Los inventarios de los últimos años de las tesis dan cuenta de que efectivamente hemos hecho el ejercicio multiplicado por ene y yo te diría que los aportes que desde las tesis en los últimos cinco a diez años han representado para la escuela son irrelevantes. Cuando sientes eso, sientes que hay una energía que se ha perdido, un despilfarro, casi una irresponsabilidad." DO2

Por su parte, quienes se inscriben en un seminario de título como guías institucionales, se plantean un conjunto de tensiones en lo académico, las cuales son formuladas desde la propia experiencia a cargo de la guía institucional de seminarios de título realizados al alero de organizaciones colaboradoras de la Escuela de Trabajo Social. De esta manera, son identificados puntos de tensión,

los cuales a juicio de quienes sostienen este discurso, se presentan como oportunidades de mejorar la experiencia de seminario de título.

Discurso desde los Guías Institucionales:

TENSIONES IDENTIFICADAS	FRAGMENTO
Autoreferencia	"Hay un texto que se llama Las organizaciones tontas que se refiere al tema de las universidades. Organizaciones que no aprenden, que repiten y repiten sus ciclos de error, sin que nadie se moleste en identificarlos y en este momento han entrado en un circuito que a mí me disgusta a ratos, en donde el único tema es la sobre vivencia, así de descarnado. S19
Rol Guía Académico	"Mi posición fue en principio que los que evalúan son los académicos de la universidad y al último (estoy pensando en las últimas dos semanas) yo intervine directamente porque los chicos estaban completamente perdidos, o sea, había cosas que no sabían como hacerla y no tenían ningún contacto con el profesor. Entonces fue la única vez que yo intervine directamente y les dije esta cosa se hace así. Fue fome porque en el fondo ellos asumen en un momento que van a ser muy acompañados, van a ser bien tratados, van a ser bien acompañados, y cuando llegan al final del proceso se dan cuenta de una suerte de abandono que ellos mismos lo manifiestan y nosotros como municipio, nos damos cuenta". S13
Rigurosidad Metodológica	"Me parece que hay que trabajar con mayor honestidad, o hacemos un seminario de intervención con aproximaciones y con búsqueda de cambios, de situaciones de la realidad social, o hacemos definitivamente un trabajo de investigación o un seminario monográfico respecto al tema. Pero no lo que ha pasado con ese seminario, que a pesar del esfuerzo de los chicos y a pesar de que el tema era de una lectura más teórica, igualmente tuvieron que hacer una fase de intervención que francamente era ridícula, que la ejecución fue sencillamente exponer en una jornada los resultados del seminario, en eso consistió la ejecución". S13
Relación Profesional entre Guías Académicos e Institucionales	"Yo pienso que entre el supervisor guía y el institucional tiene que haber diálogo, mayor contacto, o sea si nosotros queremos atinar más con respecto a los alumnos y guiarlos mejor, debiera haber mayor contacto". S17
Visión de tesis	"Al parecer hay resistencia en la escuela por la forma de buscar este tipo de temas y sacar al Asistente Social de andar contando pobres, sacarlo y que hagan estudios y que se abra el Trabajo Social más allá de la pobreza, y a través de estos estudios se buscan oportunidades. La idea es esa, es que los estudios tiendan a eso, a buscar oportunidades y que se puedan aplicar en el futuro". S14

b) CONTEXTO INSTITUCIONAL.

Un segundo nivel de tensiones está caracterizado por el contexto institucional en que se desenvuelve una experiencia de seminario de título. En este caso, quienes adscriben el discurso, centran su análisis en los recursos y el compromiso institucional de los patrocinantes de una experiencia de tesis.

TENSIONES IDENTIFICADAS	POTENCIALIDADES	VULNERABILIDADES
Recursos	“La municipalidad nos abrió las puertas con recursos puestos a nuestra disposición y recursos institucionales, humanos, materiales y económicos. Nos ponían plata para pasajes, fotocopias, para lo que necesitáramos hacer, folletos. Incluso el DIDECO nos hizo perifoneo, o sea fue como el apoyo institucional bien fuerte a la hora de la elección”. CO15	“Ellos no nos aportaron prácticamente en nada. Tuvimos cero apoyo económico de parte de ellos y de hecho fue una situación que con ellos se pactó, o sea, no se estimuló ningún convenio ni nada, pero se pactó de palabra y no se cumplió”. YT10
Compromiso	“El seminario de título parte con hartas expectativas de la institución. Siempre ellos dicen: queremos una tesis que nos sirva a nosotros y les sirva a ellos, una relación simbiótica, y yo creo que para que tengan éxito y un buen impacto en la institución deben ser sobre bases sentidas en la institución. Porque también hay tesis que tú vas y dices ya, habla de eso, se queda en el escrito, y es un tema que no le interesa a nadie, que no le importa a nadie, y al final lo más probable es que tu tesis quede en un cajón guardado”. GQ13	“Si bien son los alumnos los encargados de hacer el anteproyecto y hacer el contacto, es importante de que haya un acuerdo previo entre la institución y la universidad. Porque también ha pasado muchas veces que llegan alumnos con proyectos armados, aprobados, preaprobados más que nada y llegan a la institución y no que yo no quiero eso. Quizás hay muchas instituciones que no les importa el tema, y hay muchas que sólo les interesa el diagnóstico, el estudio. Entonces, ¿dónde queda todo lo demás?, y es ahí donde entras a molestar –entre comillas- porque pueden limitar un poco tu acción.” CC

SABER HACER: No se menciona.

QUERER HACER: Los participantes sitúan como elemento central la existencia de recursos institucionales para afrontar en mejor manera una experiencia de seminario de título. La relevancia puesta en juego se orienta a la percepción de procesos que se constituyen en aportes para el trabajo a futuro de la institución, frente a lo cual se cree justo el que ésta preste su apoyo en términos económicos y de compromiso institucional con el éxito del seminario de título.

PODER HACER: El trabajo que finalmente se puede desarrollar durante un seminario de título es analizado por los participantes en virtud de una suerte de síntesis entre el compromiso político institucional de cada organización y la existencia de recursos adecuados en cantidad y calidad para una experiencia de seminario de título. Lo que se puede llegar a realizar durante una tesis, de esta manera, según quienes participan de este discurso, está fuertemente influido por la relación que el equipo mantenga con la institución patrocinante, la importancia que esta asigne a la experiencia y los acuerdos a que se hayan llegado para la realización de la tesis.

En relación con el contexto institucional, los docentes guías de seminarios de título construyen un discurso orientado a identificar las principales tensiones que se producen durante una experiencia de seminario de tesis en

relación con la institución patrocinante. Este discurso corresponde a la experiencia como guía académico de tesis de los docentes participantes.

Discurso desde la Docencia Guía

TENSIONES IDENTIFICADAS	FRAGMENTO
Posicionamiento del Alumno en la Institución	"Ustedes no tienen derecho a enojarse, porque ustedes son la parte delgada del hilo, entonces cuando entran a una empresa ustedes tienen que ser niños buenos, o sea, tienen que ver, mirar y escuchar. Si los tratan mal tienen que aprender a manejar la situación, pero no tienen derecho a enojarse, porque si se enojan rompen el diálogo, por lo tanto tienen que ser estratégicos." DO4
Manejo del Poder	"Pero en el área empresa tú te encuentras con mucha gente que no está dispuesta a escuchar a un alumno, pero esa misma gente y ellos mismos lo han vivido, cuando tú tienes el diagnóstico en mano y manejas información su actitud es absolutamente distinta, entonces el poder les llega por otro lado." DO4
Triangulación de Intereses	"Tú tienes que ir conciliando los intereses profesionales con los intereses organizacionales y los intereses docentes y aquí sólo puede darse una ecuación que todos ganen. No puede ser que tú vayas a una organización y sólo gane la organización con tu trabajo, o sea aquí tienen que ganar todos." DO4
Compromiso Institucional	"Creo que ahí también hay un tema de las instituciones de aprovechamiento de los alumnos por esta, comillas, idea de que el Trabajo Social se hace en la práctica, Si, pero ellos no están dispuestos a invertir en práctica. En términos reales, te dan un espacio, pero un espacio pobre, que no tiene recursos". DO12

c) CONTEXTO ALUMNOS SEMINARISTAS.

El contexto de alumnos seminaristas es, finalmente, el último foco de tensiones durante la realización del seminario de título. Quienes participan del discurso que construye la categoría, identifican dos puntos de tensiones: trabajo en equipo y relaciones interpersonales.

TENSIONES IDENTIFICADAS	POTENCIALIDADES	VULNERABILIDADES
Trabajo en equipo	"Es también el fortalecimiento de los miembros del grupo, o sea, porque de alguna manera yo decía que todos tenemos distintas cosas que aportar, pero también tenemos la obligación de apoyarnos. Yo siento la necesidad de apoyar en ciertas cosas a mi compañera y ellas también tiene un montón de cosas que entregarme a mí, porque independiente de la edad tenemos distintas historias de vida" S301	"En cuanto al trabajo que fue desarrollado por nosotros, es difícil, hay que aplicar bastante tolerancia. En el caso de nosotros tuvimos mucho más conflictos porque nosotros éramos cuatro, entonces el tema de la toma de decisiones está difícil producto de que no se llegaba a consenso. Nuestro grupo estaba conformado por dos diadas muy potentes, entonces eso llevaba a que no fueran fluidas las decisiones y eso fue complicando y se tuvo que aplicar harta tolerancia y desgaste, mucho desgaste." RH00
Relaciones Interpersonales	"Nosotros nos complementamos con las chiquillas. Siempre hay distintas personalidades dentro de un grupo. Cada uno tiene su personalidad, algunos son como más quitados de bulla, otros quieren figurar más, otros se supone que hacen más preguntas al hueso, otros son mucho más analíticos y nosotros adecuamos las tareas a las personalidades de cada uno y también a problemas personales que tenía cada uno. LE09	"Nunca nos peleamos ni nos agarramos de las mechas ni nada, pero sí siempre era muy tensionante el hecho de los protagonismos, de querer sobresalir o de intransigencias. Yo simplemente no pescaba". CV26

SABER HACER: El saber como elemento de importancia dentro de este contexto no es mencionado explícitamente. Sin embargo, se reconoce por los participantes la posibilidad de complementación entre los miembros de un equipo, en la cual cada uno asume distintos grados de manejo mayormente especializado y que ejerce en apoyo a sus compañeros(as).

QUERER HACER: De igual manera a las tensiones que se desarrollan al negociar con otros actores decisiones relevantes de la tesis, en el núcleo de alumnos el proceso es similar. De acuerdo a los participantes también está presente la negociación y el intercambio de opiniones encontradas ante un mismo tema. Frente a ello se privilegia el logro de los objetivos grupales, por lo cual las relaciones se ven afectadas y eventualmente reconstruidas, lo que es vivido como un proceso lleno de desgastes.

PODER HACER: El poder hacer es señalado como el resultado de las negociaciones internas que el equipo seminarista desarrolla en forma permanente y da cuenta de distintas visiones y opciones de cada alumno, la forma de expresarlas y la flexibilidad con la cual es asumida la negociación de la decisión final a adoptar. El proceso en sí implica la puesta en juego de las características personales de los participantes del equipo y el desarrollo de la capacidad de tolerancia frente a las divergencias.

Para los docentes que actúan como guías académicos de la experiencia de seminario de tesis, existe un conjunto de tensiones que se presentan durante la realización de un seminario de título y que son atribuidas al contexto del equipo de alumnos.

Discurso desde la Docencia Guía:

TENSIONES IDENTIFICADAS	FRAGMENTOS
Integración al Equipo	"Falta esa motivación por el tema o el tema tratado no ha sido auténticamente elegido por ella, sino que por compartir con un grupo de alumnos con los que es más afín. Sus relaciones personales priman sobre su propio interés personal y eso se advierte en las integrantes del grupo cuando están trabajando". DO3
Diversidad en el Estilo de Acompañamiento Académico	"A lo mejor, de repente un estudiante quiere que le pidan lo mismo que a sus compañeros que incluso están con el mismo profesor guía pero en otro seminario. Entonces hay que explicarles y conversar porque no se puede pedir a todos lo mismo". DO9
Dependencia Institucional	"También depende de cómo los alumnos establecen la gestión del seminario. Yo tengo la impresión de que hay alumnos que están haciendo una gestión de seminario muy dependiente de la institución, en la cual la institución manda, ella decide y ellos son operadores de una política, por cuanto ya le estamos metiendo un esquema de dominación en el sentido weberiano, en el cual hay una autoridad, un referente y no una lógica de discusión de gestión, que yo siento que es el momento que podemos hablar más". DO12
Calidad de Equipo de Alumnos/as	"Eso opera muy a favor con el promedio del grupo, es decir, si en el grupo hay gente que va muy bien, adelante, esos van a obligar al resto a subir su nivel. Si el grupo es muy malo, no tiene reflexión, tú operas en base a ese nivel también". DO12
Decisiones Metodológicas	"En ocasiones tengo la impresión de que el estudiante tiene dudas respecto de porqué su profesor guía le está pidiendo un documento y sus amigos y compañeros que están con otros profesores guías le piden otro. Entonces es muy interesante para mí cuando el alumno es capaz de preguntar el porqué de esas decisiones metodológicas, que se de la oportunidad de explicarle, y porqué no decirlo, de poner en cuestión y discutir si es necesario o no es necesario. De esa manera el alumno pierde el miedo y toma conciencia, porque se están tomando decisiones. Incluso él podría pensar que no está de acuerdo con esa metodología y se discute y dentro de esa discusión pudiera ser que nosotros estableciéramos modificaciones, porque aquí no se trata de quien gana, si el profesor guía o gana el alumno, lo que tiene que ganar es el aprendizaje, y en esto, a pesar de que a uno le toca jugar el rol de profesor y al otro de alumno, uno siempre aprende también". DO9
Contrastación de Opiniones	"Cuando digo que han sido satisfactorias las experiencias no digo exentas de dificultades. Digo satisfactorias porque las dificultades cuando se han planteado se han conversado y en el fondo hemos quedado más tranquilos todos, porque también yo no puedo quedar tranquilo si el alumno no es capaz de expresar sus temores. En el fondo es satisfactorio por la manera en que se resuelven los problemas, no satisfactorio porque no hay problemas". DO9

Búsqueda de Autonomía	Capacidad de no sólo haber seguido las sugerencias, instrucciones o acuerdos que como equipo hayamos tomado, sino que centralmente como lograron superarlos, es decir, si yo te digo esto es blanco, tú lo haces blanco, está bien, pero si tú además me dices: descubrí que había gris, evidentemente eso te da un traspaso mucho más fuerte de sólo ser un equipo que fue capaz de seguir instrucciones. Y cuando logras resolver ese nivel, cuando logras establecer la capacidad de alumno instalado más allá de una tesis, más allá del documento". DO2
Pasividad del Equipo de Alumnos/as	"Por cierto que es distinto un seminario de título en que al final tú lees y te das cuenta que hay un aporte súper importante que es tuyo y que a lo mejor no debió haber sido. Pero tanto te esforzaste con ese grupo que al final tú identificas hasta tus reacciones, tal vez no debió haber sido, tal vez es una pana mía... lo reconozco". DO4
Niveles de Calidad del Equipo de Tesis	"Se supone que un alumno que llega a un seminario de título tiene ciertos temas resueltos o debería tenerlos resueltos. A veces no los han tenido resuelto" DO4
Formación Alumno/a	"Cuando hay problemas eso puede ser porque el alumno tiene alguna falla en su formación metodológica o alguna debilidad personal que le impide llegar, pero en términos generales yo pienso que la escuela entrega las herramientas más que mínimas. Yo creo que estamos caminando bien." DO5
Innovación Temática	"A los alumnos les falta iniciativa por generar nuevas instancias, por conocer temas nuevos y no siempre lo mismo, lo tradicional, porque cuando tú siempre estudias lo mismo, o vienen otros alumnos, o ya se estudió el tema, se satura y ya no está la necesidad." DO5
Rigurosidad Temática	"Lo que a mí más me interesa es que los alumnos tengan una aproximación mínima al tema. He revisado otros seminarios en los cuales hay concepciones erradas de la materia, los alumnos no se han dado el trabajo de acercarse fuertemente al tema y ahí vienen las correcciones, las reestructuraciones y las modificaciones." DO5
Capacidad del Equipo de Alumnos/as	"Creo que no hay nada más frustrante que saber que tienen un buen tema en la mano y que no lo desarrollan, no porque tú como profesora no le estés poniendo tinca, sino que básicamente porque los alumnos o alumnas no han sido capaces de desarrollarlo o entenderlo". DO2

Una serie de tensiones en torno al contexto del equipo de alumnos, son identificadas por los guías institucionales de los seminarios de título, las cuales se presentan en diferentes categorías, dependiendo del trabajo realizado y la fase de desarrollo de la experiencia.

Discurso desde los Guías Institucionales:

TENSIONES IDENTIFICADAS	FRAGMENTO
Rol Alumnos	"Algunos van a requerir alumnos que sean más bien alumnos bancarios, muy verticalistas, que estén esperando todo el tiempo recibir las instrucciones para poder desarrollar su labor". S19
Innovación	"Tampoco los seminaristas buscan romper esas barreras y generar vínculos interinstitucionales y muchas veces terminan haciendo cosas que otras instituciones habían hecho o que tenían mejor perfil en la otra institución. Entonces es como una suerte de echarle carbón a la hoguera, hubieran tenido un tiraje bastante más grande, otras oportunidades, otros recursos". S19
Capacidad de Análisis	"Creo que existe este tema de falta de ejercicio de análisis como parte del problema, es que se llama análisis a cualquier cosa, pero cuando uno ha hecho cierta trayectoria, esperas dialogar a cierto nivel, y la sensación que a mí me va quedando con los chiquillos que vienen es que cada vez la distancia se va haciendo más grande y muchas veces se quedan en lo muy descriptivo, mucho, altísimo sentido común, casi incapacidad de cuestionamiento". S19
Manejo Metodológico	"Creo que en metodología de investigación social se ha producido una inducción importante en este último tiempo, tanto en términos epistemológicos como en términos metodológicos propiamente tal. Creo que eso es necesario que lo estudiantes lo manejen al día, yo creo que esa es una materia que permanentemente debiera estar actualizándose. Mi impresión es que todavía estamos trabajando con paradigmas y metodologías un poquito desfasadas". S15

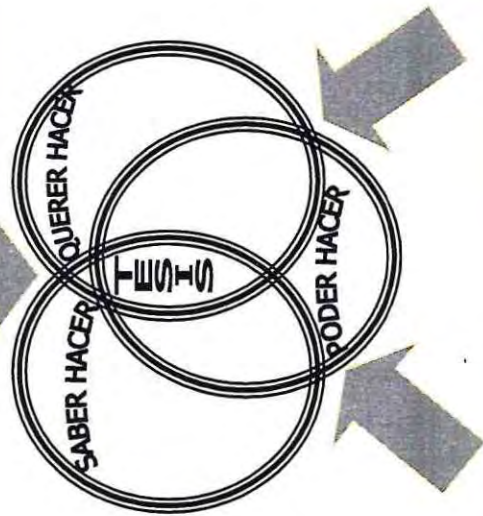
CONFIGURACIÓN GRÁFICA DE LAS TENSIONES IDENTIFICADAS

Tensión entre Saber Hacer y Querer Hacer

Significado del Seminario de Título para la docencia
Proyección Tesis.
Desarrollo Profesional.
Experticidad.
Autoreferencia.
Rol Guía Académico.

No se mencionan.

Integración al Equipo.
Búsqueda de Autonomía.
Pasividad del Equipo de Alumnos/as.
Innovación Temática.
Rol Alumnos
Innovación



Tensión entre Poder Hacer y Querer Hacer

Metodología.
Estilo de Guía Académica
Interés de los Actores en el Proceso.
Responsabilidad Docente
Ciclo Tecnológico.
Definición Tema de Tesis
Tesis como Oportunidad de Desarrollo Estratégico
Formación Pasiva.
Relación Profesional entre Guías Acad. E Inst.
Visión de Tesis.

Recursos.
Compromiso.
Posicionamiento del Alumno en la Institución.
Compromiso Institucional.

Trabajo en Equipo.
Relaciones Interpersonales.
Diversidad en el Estilo de Acompañamiento Académico.
Decisiones Metodológicas.
Contrastación de opiniones.

Tensión entre Saber Hacer y Poder Hacer

Asignación Tesis
Metodología
Desarrollo de Temas
Rol Docente
Rigurosidad Metodológica

Manejo del Poder
Triangulación de Intereses

Dependencia Institucional
Calidad Equipo de Alumnos/as
Niveles de Calidad Formación Alumno/a
Rigurosidad Temática
Capacidad del Equipo
Capacidad de Análisis
Manejo Metodológico

- Simbología:**
- ✓ Contextos : 
 - ✓ Académico.....
 - ✓ Institucional.....
 - ✓ Alumnos Seminaristas.....
-
- ✓ **Discurso Alumnos Seminaristas**
 - ✓ Discurso Docentes Guías
 - ✓ Discurso Guías Institucionales

No obstante lo anterior, la identificación de tensiones por parte de los distintos discursos puede igualmente ser visto como la constatación de oportunidades para el mejoramiento de una experiencia de seminario de título.

La definición de éstas por parte de distintos actores, con disímiles niveles de conocimientos acerca de la experiencia y distintas formas de insertarse en ella, son formuladas de acuerdo al contexto en que se desarrolla la tesis y en su definición positiva son esencialmente propuestas de desarrollo estratégico para la formación académica que supone una experiencia de seminario de tesis.

De esta manera, la sumatoria de elementos potenciadores o tributarios del proceso, permite suponer la aparición de un nuevo escenario mucho más facilitador del aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias profesionales relevantes para quien participa del seminario de título en calidad de alumno.

ELEMENTOS POTENCIADORES

ÁREA : SABER HACER Y PODER HACER

CONTEXTO	ELEMENTOS	PROPUESTA DE DESARROLLO	ACCIONES CLAVES
ACADÉMICO	Asignación de Tesis	Efectuar asignación de Seminarios de acuerdo al grado de conocimiento del docente sobre el tema, descartando el azar en ello.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evitar el azar en la asignación. ✓ Intencionar asignación en base a mayor conocimiento sobre el tema del docente.
	Metodología	Mejorar nivel de integración de la metodología durante la formación profesional.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Integración de conocimientos metodológicos por nivel de intervención.
	Desarrollo de Temas	Capacidad para desarrollar temas y acumular conocimientos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Articulación y sistematización de conocimientos por parte de los docentes.
	Rol Docente	Promover la propuesta y continuidad de temas por parte de docentes.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Especialización docente. ✓ Creación de líneas de investigación.
	Rigurosidad Metodológica	Definición apropiada de metodologías a utilizar.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Enseñar metodologías de investigación social que no necesariamente impliquen intervención.
INSTITUCIONAL	Manejo del Poder	Habilidad para manejar información y situaciones bajo presión.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo de competencias personales y criterio profesional.
	Triangulación de Intereses	Capacidad de negociación colaborativa.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo de competencias participativas.
ALUMNOS/AS SEMINARISTAS	Dependencia Institucional	Capacidad de ejercer liderazgo y actuar con grados de autonomía profesional.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación en competencias participativas y personales.
	Calidad Equipo de Alumnos/as	Dinámica colaborativa de equipo tesista.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación en trabajo grupal.
	Niveles de Calidad	Plataforma mínima de competencias profesionales plurales.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación en competencias claves, intencionadas en el currículum.
	Formación Alumno/a	Reconocimiento de distintos niveles de aprendizaje y formas de abordarlo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educación plural con acompañamiento individualizado.
	Rigurosidad Temática	Bagaje teórico-conceptual.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación intencionada en competencias ligadas al conocimiento conceptual.
	Capacidad del Equipo	Formación de pregrado habilitante para el desarrollo de competencias claves.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocimiento de distintos grados de avance. Tutoría personalizada.
	Capacidad de Análisis	Formación teórica con énfasis en el raciocinio y los procesos de reflexión crítica.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fomento al conocimiento teórico y capacidad de cuestionamiento del propio actuar.
	Manejo Metodológico	Conocimiento, aplicación y actualización de distintos marcos metodológicos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación en distintas metodologías de investigación y de intervención.

La vinculación efectiva entre elementos facilitadores del Saber Hacer y Poder Hacer se presenta como la oportunidad de validar los esfuerzos sistemáticos desplegados por quienes participan de un seminario de título, desde la guía académica e institucional o en calidad de alumnos seminaristas. La traducción de estos elementos a la planificación estratégica de un programa de estudios da cuenta de la proyección del rol formativo universitario, acorde a las nuevas exigencias sociales.

ÁREA : PODER HACER Y QUERER HACER

CONTEXTO	ELEMENTOS	PROPUESTA DE DESARROLLO	ACCIONES CLAVES
ACADÉMICO	Metodología	Utilización de distintas metodologías aplicadas a la realidad de cada seminario.	✓ Formación y utilización de metodologías diversas.
	Estilo de Guía Académica	Guía Académico facilitador del proceso.	✓ Disposición de tiempo e interés para guiar el proceso.
	Interés de los Actores en el proceso	Distribución de seminarios de acuerdo a interés previamente manifestado por los docentes y alumnos en cuanto conformar equipo de trabajo frente a un determinado tema.	✓ Contrato explícito entre las partes con principales lineamientos que guiarán el desarrollo de un seminario de título.
	Responsabilidad Docente	Formación integrada. Acuerdos de complementariedad entre distintas asignaturas con un objetivo formativo común.	✓ Acuerdo pedagógico sobre la visión y misión como entidad formativa. ✓ Trabajo docente en equipo.
	Ciclo Tecnológico	Fortalecimiento de la investigación y el análisis crítico durante el seminario de título.	✓ Exploración de modelos metodológicos con énfasis en la reflexión.
	Definición Tema de Tesis	Acuerdo de intereses sobre tema de tesis entre alumnos y guía académico.	✓ Incorporación de criterios de innovación en la identificación de temas de tesis.
	Tesis como Oportunidad de Desarrollo Estratégico	Definición de temas de interés interno (Escuela/Profesión/Universidad).	✓ Fomento a la realización de seminarios de título considerados estratégicos.
	Formación Pasiva	Planeación y reformulación permanente de oportunidades a abordar desde los seminarios de título.	✓ Plan estratégico de desarrollo institucional que considere como insumos de calidad la realización de seminarios de título, para la formación de pregrado.
	Relación Profesional entre Guías Académico e Institucional	Validación del aporte de Guías Institucionales en torno a las orientaciones formativas acordes a las nuevas demandas del contexto laboral.	✓ Encuentros periódicos con guías institucionales. ✓ Consulta en definición de perfiles y estándares de desempeño.
Visión de Tesis	Capacidad para concebir como oportunidad para la inserción laboral, la experiencia de seminario de título.	✓ Fomentar e intencionar la realización de estudios aplicables y con salida laboral.	
INSTITUCIONAL	Recursos	Contrato previo con instituciones patrocinantes de seminarios de título con garantía explícita de recursos mínimos.	✓ Vinculación directa entre Escuela e Instituciones. ✓ Realización de "ruedas de negocios" entre seminaristas e instituciones.
	Compromiso	Reconocimiento del aporte de utilizar capital humano (seminaristas) en el tratamiento de problemáticas institucionales.	✓ Línea de trabajo permanente entre escuela e instituciones. ✓ Línea de desarrollo organizacional en torno a convenios de colaboración amplios.
	Posicionamiento del Alumno en la Institución.	Capacidad de manejo de situaciones límites y tolerancia a la frustración.	✓ Desarrollo de competencias profesionales personales y participativas.
	Compromiso Institucional.	Adecuación de objetivos a alcanzar durante un seminario de título a recursos disponibles.	✓ Sistema de planeación a largo plazo en apoyo a instituciones colaboradoras que no cuenten con recursos suficientes para patrocinar tesis.
ALUMNOS/AS SEMINARISTAS	Trabajo en Equipo	Capacidad para trabajar con distintos tipos de personalidades.	✓ Formación en trabajo grupal, liderazgo de equipos y tolerancia.
	Relaciones Interpersonales	Disposición a alcanzar metas grupales, manteniendo satisfactorias relaciones con otros miembros del equipo.	✓ Formación en competencias personales y participativas.
	Diversidad en el estilo de Acompañamiento Académico	Supervisión académica que reconozca las diferencias entre cada seminario de título. Capacidad de explicar a los alumnos la razón que inspira la toma de decisiones.	✓ Reconocimiento de diferencias entre seminarios de título.
	Decisiones Metodológicas	Capacidad de diálogo y discusión permanente acerca de la metodología empleada.	✓ Diálogo permanente entre alumnos y guía institucional.
	Contrastación de Opiniones	Capacidad de resolver problemas y diferencias de opinión en base a discusiones técnicas de nivel profesional.	✓ Formación en competencias vinculadas a la búsqueda de sentido del actuar.

La relación que entre el Poder Hacer y Querer Hacer, en su visión potenciadora, representa la posibilidad de avanzar en el mejoramiento de aquellos elementos de importancia para la configuración de una experiencia de seminario de título, desde los intereses de quienes son parte del proceso.

ÁREA : SABER HACER Y QUERER HACER

CONTEXTO	ELEMENTOS	PROPUESTA DE DESARROLLO	ACCIONES CLAVES
ACADÉMICO	Significado del seminario de Título para la Docencia.	Capacidad de construir acuerdos pedagógicos en torno al significado colectivo que debe adquirir un seminario de título dentro de la malla curricular.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Decisión político-institucional en torno a la visión de seminario de título. ✓ Participación de todos los docentes en la discusión de innovaciones curriculares.
	Proyección Tesis.	Promoción de tesis como experiencias de generación y sistematización de conocimiento. Habilidad para la reproducción y difusión de logros y descubrimientos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sistemas de articulación de conocimiento acumulado. ✓ Revalorización de tesis como oportunidades de generación de conocimientos.
	Desarrollo Profesional	Capacidad de reflexionar la profesión.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Énfasis en la generación, sistematización y realización de encuentros de reflexión profesional.
	Experticidad.	Sistematización de conocimientos y generación de nuevas técnicas e instrumentos por parte de docentes investigadores.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promoción de la investigación docente. ✓ Realización de estudios aplicados.
	Autoreferencia	Capacidad de la escuela, de gestionar y utilizar en su propio beneficio talento humano instalado en alumnos seminaristas.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promoción a la realización de seminarios de título en torno a variables prioritarias identificadas en plan de desarrollo institucional.
	Rol Guía Académico.	Vinculación directa y permanente entre guías académico e institucional.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sistema de contacto permanente y mecanismos de encuentros continuos durante la realización de una experiencia de seminario de título.
INSTITUCIONAL	No se Mencionan	No se Mencionan	No se Mencionan
ALUMNOS/AS SEMINARISTAS	Integración al Equipo.	Disposición del alumno/a a trabajar, durante el seminario de título, en un área y tema de acuerdo a su interés personal/profesional,	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación en competencias profesionales de autonomía, seguridad en sí mismo y desarrollo de capacidades personales.
	Búsqueda de Autonomía.	Capacidad de los alumnos/as de situarse como pares, ante un profesional, durante el proceso de seminario de título.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación en competencias profesionales integrales.
	Pasividad del Equipo de Alumnos/as.	Capacidad de los alumnos/as de autoexigirse niveles de calidad en el desarrollo de una experiencia de tesis.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación de pregrado enfatizada en competencias de Proactividad y responsabilidad profesional.
	Innovación Temática.	Desarrollo de capacidad de innovación en torno a una experiencia de seminario de título.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Política institucional de escuela que fomente la innovación y creatividad, en torno a experiencias profesionales novedosas.
	Rol Alumnos.	Alumnos proactivos y con capacidad de liderazgo profesional.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación en liderazgo, habilidades sociales y capacidad de expresión en público.
	Innovación.	Capacidad para anticipar y adaptarse a nuevas situaciones y descubrir nuevas oportunidades de desarrollo profesional.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Política de colaboración con entidades empleadoras de Asistentes Sociales. ✓ Pesquisa y observación permanente del movimiento del mercado laboral. ✓ Traducción formativa de nuevos requerimientos sociales.

La capacidad de articular los elementos potenciadores de una experiencia de seminario de título, en cuanto al Saber Hacer y Querer Hacer, representa la posibilidad de obtener un conjunto de insumos pertinentes al mejoramiento de este proceso, desde los discursos de quienes lideran una experiencia seminarista al término de la formación de pregrado en Trabajo Social.

1.3 PROYECCIÓN PROFESIONAL A PARTIR DEL SEMINARIO DE TÍTULO.

A) TESIS CON PROYECCIÓN PROFESIONAL/LABORAL.

Quienes desarrollan este discurso señalan que a su juicio la experiencia de seminario de título corresponde a la puerta de entrada al mercado laboral para lo cual al momento de adoptar las decisiones iniciales se centran en la búsqueda de temas e instituciones que posean el elemento distintivo de permitir proyección laboral, ya sea dentro de una misma institución, tema o área.

"Yo siempre tuve claro que mi tesis la quería hacer en el tema rural o indígena y también con miras a la proyección profesional, porque ese es el ámbito en que me quiero desenvolver, y después surgió al final del año una propuesta de hacer la tesis en servicio país, que es justamente en donde yo me quiero desenvolver""S608

El interés se centra principalmente en torno a la posibilidad de proyectar laboralmente la experiencia de seminario de título. Quienes participan de este discurso, conceptualizan al seminario de tesis como la puerta de entrada al posicionamiento en el mercado laboral del Trabajo Social.

B) TESIS COMO ANTECEDENTE CURRICULAR.

Para los participantes que se inscriben en este discurso, la experiencia de seminario de título sólo posee relevancia como un antecedente más en la construcción del currículum del profesional, siendo a su juicio de mayor alcance otras situaciones, pero no la realización de una tesis o el abordaje anual que ésta significa de un tema o área.

"Como parte del currículum sí, pero no creo que sea determinante, yo creo que son determinantes otras cosas, primero pituto, o sea, seminario no creo, pero sí a lo mejor ayuda para armar currículum" LE09

Quienes participan de este discurso conciben la experiencia de realización de una tesis sólo como un antecedente a colocar en la confección del currículum del profesional, no asignándole mayor valor que el de referencia de capacidades o conocimientos.

C) TESIS CENTRADA EN LA EXPERIENCIA ACADÉMICA.

Finalmente, un tercer grupo de participantes señala que a su juicio, la experiencia de seminario de título no posee ninguna relevancia para la posterior ruta laboral del profesional, ni mucho menos en la formación de experticidad en el tema abordado. Quienes desarrollan este discurso no reconocen en la realización de un seminario de título ninguna posibilidad de alcanzar proyección laboral a partir de él, priorizando el valor académico de la experiencia por sobre algún otro significado.

“Algunos se preocupan harto de la institución porque están: ¿cómo me quedo yo trabajando?, o en el tema de tal manera en cómo yo me transformo en experto. Pero una lectura relativamente sensata de la realidad laboral y de la inserción en el mundo del trabajo social te tiene que decir que no, no es el seminario lo más indicado para hacerse famoso” JS12

Finalmente, quienes adscriben a este discurso, consideran al seminario de título como una experiencia centrada en lo académico y sin relevancia para la inserción laboral. Su interés se centra en los procesos académicos de pregrado necesarios de cumplir y aprobar para la obtención del título profesional habilitante para el desempeño posterior.

Por su parte, quienes se inscriben en la realización de un seminario de título como docentes guías, manifiestan similar opinión acerca de la proyección laboral de una experiencia de tesis, identificando iguales categorías que las presentes en el discurso de los y las alumnos/as participantes.

Discurso desde la Docencia Guía

DISCURSO	FRAGMENTO
Con Proyección Profesional/ Laboral	“No son pocos los casos en los cuales los estudiantes han sido contratados una vez finalizados sus seminarios de título, no son todos, pero una cifra importante de seminaristas quedan trabajando ahí. Creo que es una posibilidad, depende de muchos factores, entre ellos el mercado laboral, pero no son tan escasos”. DO9
Sin Proyección	“Menos está claro que los alumnos que terminan la tesis en un lugar se queden en esos lugares. Está menos claro, es muy complejo”. DO1
Antecedente Curricular	“Cuando los alumnos tienen algún pituto en el lugar que hacen la tesis claro, pero normalmente la mayoría de los casos sirve para que los profesionales que están en los lugares puedan hacer una buena referencia tuya”. DO1
Tesis centrada en la Experiencia Académica	“Debo reconocer que no es intencionado, o sea no es uno de los criterios sobre los cuales las tesis se construyen, por lo tanto aparecen más bien como un efecto no esperado, pero si no aparecen tampoco se pesan, porque no está intencionado. La tesis es curricular, es académica, no es una plataforma de inserción laboral. En ese tránsito yo creo que no hemos avanzado, creo que la tesis tiene el pecado original de ser pensada como un ejercicio académico y que por lo tanto, si aparece lo laboral, es más bien excepcional, no es el patrón”. DO2

En similares condiciones a los anteriores se plantean los guías institucionales, quienes reconocen la existencia de iguales categorías al momento de analizar la proyección laboral del seminario de título,

diferenciándose solamente en la conceptualización de la tesis centrada en la experiencia académica, que no es mencionada en el discurso colectivo.

Discurso desde los Guías Institucionales:

DISCURSO	FRAGMENTO
Con Proyección Profesional/Laboral	“Siempre hay posibilidades, no son muchas, pero existen”. SI5
Sin Proyección	“Cada vez menos (existe proyección laboral). No tenemos las competencias frente a demandas que imponen la apertura de nuevos campos laborales, o como nosotros como profesionales asumimos nuevos desafíos. Eso en el fondo genera que un equipo llega al seminario, hoy día tienen bastante pocas posibilidades de continuar laboralmente, en la institución, o lo que es peor aún, llega soñando que efectivamente va a poder continuar trabajando en la institución donde estás haciendo tu seminario, Eso no es cierto hoy día, escasamente cierto”. SI3
Antecedente Curricular	“Actualmente ella trabaja en el CTD de Playa Ancha y precisamente en un ámbito que está muy relacionada con el trabajo que ella realizó, así que debe ser una experiencia que le ayudó bastante”. SI6
Tesis centrada en la Experiencia Académica	No se Menciona

II. APRENDIZAJES RELEVANTES AL EGRESO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN TRABAJO SOCIAL

Los aprendizajes relevantes, al egreso de la formación profesional de pregrado en Trabajo Social, pueden ser clasificados de acuerdo a los modelos propuestos por CERI y Guy Le Boterf.

Los aportes de ambos autores permiten identificar variables complejas relacionadas a la inserción laboral de quienes culminan una experiencia de seminario de título, abordando en forma comprensiva las nuevas demandas que surgen del mercado del trabajo hacia los profesionales que egresan de la educación superior universitaria en Trabajo Social.

De esta forma, los aprendizajes relevantes de quienes adquieren la calidad de egresados de un programa de formación de pregrado en Trabajo Social, pueden ser clasificados en dos categorías, de acuerdo al modelo propuesto por CERI y adaptado por CINDA:

- ✓ **Conocimientos Conceptuales:** Vinculados a la capacidad de manejar un conjunto amplio de explicaciones teóricas-conceptual e interpretaciones de mundo, que permitan desenvolverse adecuadamente frente a múltiples contextos.
- ✓ **Conocimientos Procedimentales:** Definidos como herramientas de aplicación de diseños teóricos, útiles para hacer frente a la resolución de problemas y situaciones complejas que se presentan en la cotidianeidad del trabajo profesional.

Al tenor de lo anterior, es posible establecer la equivalencia entre los conceptos aportados por CERI y Le Boterf:

- ✓ **Conocimientos Conceptuales** (Saber Qué, Saber Porqué de CERI y Saber Hacer de Le Boterf).
- ✓ **Conocimientos Procedimentales** (Saber Cómo, Saber Quien de CERI y Querer Hacer y Poder Hacer de Le Boterf).

Junto a lo anterior, los aprendizajes relevantes representan un conjunto de competencias profesionales habilitantes para el desempeño profesional. Son por lo tanto un cúmulo de conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y destrezas que son reconocidos como importantes para la inserción en el mercado laboral, en donde corresponda ejercer a un o una egresado/a de la formación profesional de pregrado en Trabajo Social. Su identificación y normalización (transformación en normas o estándares de desempeño utilizables para el diseño de ofertas formativas) debe considerar marcos comprensivos en cuanto a la configuración de la profesión misma, tanto en términos de su definición, como en cuanto al territorio geográfico en el cual pueda, eventualmente, ejercer.

2.1 Perfil Profesional del Asistente Social, 1987: Aprendizajes Relevantes definidos y análisis de resultados.

El perfil profesional del Asistente Social, definido por la Escuela de Servicio Social de la Universidad de Valparaíso, se articuló en capacidades habilitantes para el desempeño profesional.

En su conjunto, da cuenta de la opción educativa que adoptaba en ese entonces la Universidad de Valparaíso en cuanto a la formación de Asistentes Sociales, y es indicativo de su visión de lo que debía ser un profesional de este tipo, en su desempeño laboral propiamente tal.

De esta manera, a objeto de realizar el presente análisis, se establece una equivalencia entre los modelos aportados por Le Boterf y CERI:

CONOCIMIENTO CONCEPTUAL	
PERFIL	EQUIVALENCIA
<p>CAPACIDAD PARA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Manejar los conocimientos inherentes a los diversos campos de acción profesional. ✓ Incorporar permanentemente los avances científicos tecnológicos. ✓ Manejar políticas, legislación y teorías sociales. 	<p>SABER QUÉ</p> <p>SABER HACER</p>
<p>CAPACIDAD PARA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Describir y explicar mediante modelos conceptuales. ✓ Valorar y discriminar entre distintos marcos teóricos. ✓ Generar conocimiento sistemático. ✓ La pronósis y previsión en relación a la evolución de necesidades. ✓ Indagar, seleccionar e interpretar información. ✓ Discriminar y priorizar los problemas relevantes. ✓ Recopilar y seleccionar datos. 	<p>SABER PORQUÉ</p>

CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL	
PERFIL	EQUIVALENCIA
<p>CAPACIDAD PARA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Definir y asumir una escala de valores. ✓ Seleccionar y manejar los procedimientos metodológicos y técnicos. ✓ Planificar, organizar, dirigir, controlar y coordinar. ✓ Identificar las diferencias y analogías existentes entre individuos, grupos y comunidades. ✓ El manejo de técnicas adecuadas. ✓ Captar las potencialidades de las personas. ✓ Traducir las aspiraciones de las personas en programas y proyectos. ✓ Seleccionar, adecuar y sistematizar la información. ✓ Elaborar, adecuar y manejar instrumentos de registro. 	<p>SABER COMO</p> <p>QUERER HACER</p>
<p>CAPACIDAD PARA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Generar aportes significativos en el diseño de políticas sociales a nivel institucional, local o regional. ✓ Ubicar y hacer un uso racional de los diversos recursos. ✓ Comunicarse a fin de establecer positivas relaciones profesionales. 	<p>SABER QUIEN</p> <p>PODER HACER</p>

A objeto de analizar la propuesta formativa del currículo 1987, a continuación se presenta un contraste entre las competencias profesionales propuestas para la construcción del perfil profesional y aquellas declaradas por los y las participantes, como fruto de su formación de pregrado bajo el citado programa académico, desde la óptica de las competencias profesionales. Para su elaboración se han considerado el conjunto de competencias profesionales identificadas, obviando si estas han sido intencionadas en el currículum, o son productos de estilos de enseñanza particulares o autoinstaladas, debido a que si

bien en los dos últimos casos estas competencias no son plurales para el conjunto de los y las participantes, sí identifican una muestra representativa de competencias efectivamente instaladas, y permiten visibilizar la pertinencia de intencionarlas en el currículum de pregrado.

CONOCIMIENTO CONCEPTUAL:

DIMENSIÓN	PERFIL PROFESIONAL INSTITUCIONAL 1987	PERFIL PROFESIONAL REAL
<p>SABER QUÉ SABER HACER</p>	<p><u>CAPACIDAD PARA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Manejar los conocimientos inherentes a los diversos campos de acción profesional que le posibiliten la comprensión de la realidad social y el desarrollo social que imponen la necesidad de cambios culturales y socioeconómicos. ✓ Incorporar permanentemente los avances científicos, tecnológicos y técnicos en el desarrollo de la disciplina y al trabajo profesional. ✓ Manejar políticas, legislación y teorías sociales que permitan precisas y oportunas orientaciones profesionales 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manejo adecuado de conocimientos teóricos. ✓ Visión integral. ✓ Conocimiento acabado del área. ✓ Adecuada formación teórica. ✓ Lenguaje técnico. ✓ Dominio teórico especializado.
<p>SABER PORQUÉ</p>	<p><u>CAPACIDAD PARA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Describir y explicar mediante modelos conceptuales la realidad social y el comportamiento de individuos, grupos y comunidades desde una perspectiva integral o multidimensional (psicológica, sociológica, histórico-cultural, económica, etc.) ✓ Dado un conjunto de marcos teóricos, métodos y técnicas alternativas, valorar y discriminar entre aquellos que digan más atinencia al problema abordado, las que sean más coherentes con los ejes axiológicos definidos en lo ético-actitudinal. ✓ Generar conocimiento sistemático que permita elaborar y fundamentar modelos de acción o intervención profesional cada vez más eficaces en la práctica social. ✓ La prognosis y previsión en relación a la evolución de las necesidades sociales como producto de cambios científicos, tecnológicos u otros. ✓ Indagar, seleccionar e interpretar información necesaria para el conocimiento y comprensión de las situaciones o problemas sociales mediante el uso de métodos y técnicas adecuadas. ✓ Discriminar y priorizar los problemas relevantes que deberían ser investigados. ✓ Recopilar y seleccionar datos que posibiliten la sistematización de la experiencia profesional y permitan generar conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manejo adecuado de conocimientos teóricos. ✓ Criterio profesional. ✓ Toma de decisiones. ✓ Inquietud intelectual. ✓ Interés por el área. ✓ Actualización del conocimiento. ✓ Capacidad de análisis. ✓ Sensibilidad social ✓ Capacidad de reflexión. ✓ Aprendizaje experiencial. ✓ Autonomía profesional.

CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL:

DIMENSIÓN	PERFIL PROFESIONAL INSTITUCIONAL 1987	PERFIL PROFESIONAL REAL	
<p>SABER COMO QUERER HACER</p>	<p><u>CAPACIDAD PARA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Definir y asumir en el quehacer práctico una escala de valores referido a los medios, fines y actitudes del actuar profesional, ya sean acordes con lo planteado en lo ético-actitudinal. ✓ Seleccionar y manejar los procedimientos metodológicos y técnicos que le permitan aprehender e influir los problemas sociales propios de la disciplina. ✓ Planificar, organizar, dirigir, controlar y coordinar las acciones tendientes al bienestar social. ✓ Identificar las diferencias y las analogías existentes entre individuos, grupos y comunidades y actuar sobre ellas considerando sus particularidades. ✓ El manejo de técnicas apropiadas para la acción educativa informal que permitan la práctica profesional con eficiencia en sus distintos niveles. ✓ Captar o percibir las potencialidades de las personas y posibilitar su desarrollo. ✓ Traducir las aspiraciones de las personas en programas y proyectos con metas claras y definidas en el tiempo. ✓ Seleccionar, adecuar y sistematizar la información para aumentar la eficacia de estrategias de acción profesional. ✓ Elaborar, adecuar y manejar instrumentos de registro y otros de uso profesional 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autoconfianza. ✓ Metodología cuantitativa. ✓ Ciclo tecnológico. ✓ Investigación-acción. ✓ Marco lógico. ✓ Planificación estratégica. ✓ Manejo de metodología cualitativa. ✓ Capacidad de autogestión. <p>No se mencionan</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestionar. ✓ Proactividad. ✓ Ser creativo. ✓ Coordinar. ✓ Aplicación del conocimiento. ✓ Elaborar tabla Gantt. ✓ Elaborar planes de contingencia. ✓ Formulación de proyectos sociales. Evaluación de proyectos sociales. 	
	<p>SABER QUIEN PODER HACER</p>	<p><u>CAPACIDAD PARA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Generar aportes significativos en el diseño de políticas sociales a nivel institucional, local o regional en el corto y mediano plazo. ✓ Ubicar y hacer un uso racional de los diversos recursos que ofrecen las diferentes instituciones públicas o privadas para la solución de los problemas sociales. ✓ Comunicarse a fin de establecer positivas relaciones profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser creativo. ✓ Criterio profesional. ✓ Organización del trabajo. ✓ Capacidad para negociar y ser flexibles. ✓ Capacidad de gestión de equipos. ✓ Capacidad de organización. ✓ Trabajo en grupo. ✓ Tener una buena imagen. ✓ Participar en equipos multidisciplinarios. ✓ Disposición a trabajar con cualquier persona. ✓ Claridad para relacionarse con otros. ✓ Capacidad de tolerancia a la frustración. ✓ Habilidad para trabajar en equipo. ✓ Habilidades comunicacionales. ✓ Capacidad conciliadora. ✓ Capacidad de adaptación. ✓ Ser responsable. ✓ Confianza personal.

De acuerdo al discurso de los y las participantes, el conjunto de competencias enunciadas por sus discursos, guarda relación con el perfil profesional vigente de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso.

Sin embargo, no todas estas competencias se encuentran intencionadas en el currículum de pregrado, siendo un número importante de ellas adquiridas producto de estilos de enseñanza o por pedagogías distintas, las cuales no se encuentran disponibles para la totalidad de quienes fueron formados por el programa analizado.

En este sentido, también se hace mención de competencias que siendo autoinstaladas por los y las participantes, contribuyen a la formación profesional de quienes las desarrollan, pero que también en muchos casos no encuentran una traducción formativa en el currículo oficial de pregrado.

La articulación, por lo tanto, de un perfil profesional que contenga las citadas competencias se transforma en una demanda a la institución de educación superior, en vistas a evidenciar la decisión político-pedagógica de formar Asistentes Sociales acordes a los requerimientos de la nueva realidad social.

Si bien, en el caso del perfil profesional enunciado, existe correlación entre lo declarado oficialmente y lo contrastado en la realidad, la diferencia se presenta en las formas de adquisición de las competencias, las cuales al no estar todas intencionadas por el currículum de 1987, no representan la oportunidad de desarrollarlas por el conjunto de alumnos y alumnas formados/as bajo el citado programa.

2.2 Aprendizajes Relevantes al Egreso de la Formación Profesional de Pregrado en Trabajo Social: Contextos de Identificación y Análisis de Resultados.

Los aprendizajes relevantes dicen relación con aquellos conocimientos de acción indispensables para un ejercicio profesional adecuado a las nuevas demandas de desempeño requeridas por la sociedad, y su identificación está en relación con aquello que los y las participantes de un proceso formativo reconocen como elementos prioritarios en la configuración de su repertorio de competencias profesionales, y por lo tanto, necesarias para un ejercicio competente de la profesión.

Unido a lo anterior, los aprendizajes relevantes también están contenidos en la declaración de intereses corporativos de empresas privadas, instituciones gubernamentales, agencias, centros de estudios y organizaciones o agrupaciones gremiales, como así mismo en la misión y visión institucional de un centro de educación superior, que mediante la expresión de su voluntad política y el requerimiento de ciertas destrezas, habilidades y conocimientos en su

capital humano, configuran demandas de formación académica, adecuadas a la realidad contextual desde la que se plantean.

En la formación universitaria en Trabajo Social, el currículo debe estar permanentemente conectado a las nuevas demandas de la sociedad, articulando en él la visión institucional de la universidad, con los contextos internacional y nacional en los que se desenvuelve la profesión, combinación que demarca una tendencia en la formación de profesionales aptos para insertarse con éxito en el mercado laboral.

A objeto de analizar el repertorio de aprendizajes relevantes desarrollados por los y las participantes del estudio, a través de los modelos teóricos propuestos por Guy Le Boterf y CERI, es presentado un cuadro de equivalencia conceptual y posteriormente la caracterización de los contextos a considerar, en el diseño formativo de un programa de pregrado, desde la óptica de los y las participantes.

CONTEXTOS	EQUIVALENCIA		
	REFERENTE	MODELO DE ANÁLISIS	
Internacional	FITS Federación Internacional de Trabajadores Sociales	Le Boterf	Saber Hacer Querer Hacer Poder Hacer
		CERI	Saber Qué Saber Porqué Saber Cómo Saber Quién
Nacional	CINDA Centro Interuniversitario de Desarrollo	Le Boterf	Saber Hacer Querer Hacer Poder Hacer
		CERI	Saber Qué Saber Porqué Saber Cómo Saber Quién
Institucional	Universidad de Valparaíso Escuela de Trabajo Social	Le Boterf	Saber Hacer Querer Hacer Poder Hacer
		CERI	Saber Qué Saber Porqué Saber Cómo Saber Quién

La mención, no necesariamente indica que estén instaladas las competencias enumeradas, sino representa la opinión de los y las participantes en torno a aquellas competencias necesarias para enfrentar con éxito las demandas del mercado laboral, constituyéndose en herramientas reconocidas por quienes construyen el discurso, asimilables a aprendizajes relevantes.

REPERTORIO DE APRENDIZAJES RELEVANTES AL EGRESO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE PREGRADO
DIAGRAMA 1: CONOCIMIENTO CONCEPTUAL

DIMENSIÓN	CONTEXTO INTERNACIONAL FITS
Saber Qué Saber Hacer	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conocimiento de la conducta humana y el entorno social. ✓ Conocimiento de las políticas y servicios de bienestar social. ✓ Preparación dentro de un marco biopsicosocial, con habilidades generalistas. ✓ Aceptación y comprensión de la interconectividad de los sistemas. ✓ Conocimiento y comprensión de la interconectividad de los sistemas. ✓ Apreciación y respeto por la diversidad. ✓ Dominio de Idiomas extranjeros y eficaz utilización de medios tecnológicos.
Saber Porqué	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprensión crítica de los fenómenos y su impacto. ✓ Comprensión de los orígenes del Trabajo Social del país. ✓ Desarrollo crítico, autoreflexivo del profesional. ✓ Reconocimiento de la relación entre las experiencias de vida y el Trabajo Social. ✓ La evaluación de los códigos de ética del Trabajo Social internacional y su aplicabilidad a contextos específicos.



DIMENSIÓN	CONTEXTO NACIONAL CINDA
Saber Qué Saber Hacer	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cultura histórica, política y empresarial para aprovechar nuevas oportunidades. ✓ Competencias para explorar las fuentes de información fundamentales de la especialidad. ✓ Competencias científicas (conocimientos especializados de la profesión). ✓ Reconocimiento de la necesidad y habilidad para mantener vigentes las capacidades, aprendiendo durante toda la vida. ✓ Conocimiento de asuntos contemporáneos. ✓ Actualización permanente. ✓ Habilidad para identificar, acceder y utilizar información relevante en el momento oportuno.
Saber Porqué	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Repertorio poderoso de interpretaciones del mundo. ✓ Capacidad para asumir la identidad profesional propia y cuidarla a fin de hacerla cada vez más poderosa. ✓ Comprensión de su responsabilidad ética y profesional. ✓ Fortalecimiento de su propia identidad profesional.



DIMENSIÓN	CONTEXTO INSTITUCIONAL UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL
Saber Qué Saber Hacer	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adecuado repertorio de conocimientos teóricos aplicables a la realidad social. ✓ Visión integral de los problemas sociales, sus implicancias y alternativas de solución. ✓ Conocimientos especializados acerca del área de intervención profesional. ✓ Utilización adecuada de lenguaje técnico de nivel profesional.
Saber Porqué	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidad de integración entre teorías y visiones de mundo, como forma de entender y contextualizar la aplicación de políticas sociales. ✓ Desarrollo del criterio profesional y capacidad de autonomía y toma de decisiones basadas en principios éticos de la disciplina. ✓ Inquietud intelectual manifestada en el interés por seguir aprendiendo y actualizando permanentemente el conocimiento. ✓ Interés profesional por el desarrollo del área de inserción laboral. ✓ Capacidad de análisis y reflexión permanente. ✓ Sensibilidad social aplicada a la intervención profesional.



HALLAZGOS/APORTES INVESTIGACIÓN	
Saber Qué/Saber Hacer	: Representa un marco teórico-conceptual amplio, posibilitando una inserción en múltiples niveles e indistintamente del territorio geográfico, ampliando posibilidades laborales y de desempeño exitoso de la profesión. Su énfasis está dado en conocimientos generalistas, y la formación de habilidades para la permanente actualización y cuestionamiento de lo sabido, en búsqueda de la formación continua.
Saber Porqué	: Fundamentalmente centrado en la búsqueda de sentido al actuar. Resignifica el sentido de la profesionalidad, y fomenta la innovación en el tratamiento de problemáticas sociales, promoviendo un Trabajador Social reflexivo y propositivo.

DIMENSIÓN	FRAGMENTO
Saber Qué Saber Hacer	<i>"En el tema del saber, tenemos una buena formación teórica. Es muy usual cuando desarrollas equipos de trabajo con otros profesionales que te preguntan ¿y tú sabes esto y donde lo aprendiste? y tu dices en la universidad, y sabes de tantas teorías y para ti es súper cercano" GQ13</i>
Saber Porqué	<i>"Si hay competencias que ya pasaron de moda, yo tengo la responsabilidad de modernizar el conocimiento, yo también tengo que moverme." S603</i>

DIAGRAMA 2: CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL

DIMENSIÓN	CONTEXTO INTERNACIONAL FITS
Saber Cómo Querer Hacer	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Habilidades y conocimientos para la intervención en niveles micro, medio y macro. ✓ Aplicación de valores, principios, conocimientos y habilidades del Trabajo Social. ✓ Conocimientos y habilidades en investigación social y el uso de paradigmas. ✓ Educación en trabajo de terreno. ✓ Desarrollo del conocimiento y habilidades al trabajar en distintos contextos. ✓ Capacidad de construir y fortalecer a los individuos, grupos, y comunidades. ✓ Comprensión del desarrollo normativo del ciclo de vida y tareas de vida esperadas. ✓ Identificación y reconocimiento de las fortalezas y potencialidades de los seres humanos. ✓ Dominio de competencias tecnológicas.
Saber Quién Poder Hacer	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conocimiento adecuado de las ocupaciones y profesiones relacionadas para facilitar la colaboración interprofesional y de equipo.



DIMENSIÓN	CONTEXTO NACIONAL CINDA
Saber Cómo Querer Hacer	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Creatividad e iniciativa para concebir proyectos y propuestas. ✓ Competencias de negociación y cumplimiento impecable de contratos. ✓ Competencias de emprendimiento, reforzando la capacidad de creación, liderazgo y conducción de nuevas empresas. ✓ Manejo del castellano escrito y hablado para realizar presentaciones orales de calidad. ✓ Comprensión y dominio del lenguaje, en cuanto "comunicación para la acción". ✓ Dominio suficiente del inglés oral y escrito para insertarse en el mundo globalizado. ✓ Habilidades para comunicarse efectivamente tanto en forma oral como escrita. ✓ Tolerancia a la frustración. ✓ Respetar jerarquías. ✓ Capacidad creativa de trabajo autónomo, espíritu emprendedor y condiciones para la adaptación a situaciones emergentes.
Saber Quién Poder Hacer	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Habilidad para establecer contacto y negociar en todas las esferas del poder. ✓ Capacidad de funcionar en equipos multidisciplinares.



DIMENSIÓN	CONTEXTO INSTITUCIONAL UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL
Saber Cómo Querer Hacer	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conocimientos y habilidades para la aplicación de metodologías cuantitativas y cualitativas ✓ Conocimiento especializado en distintas metodologías (ciclo tecnológico, investigación-acción, marco lógico, planificación estratégica). ✓ Capacidad para aplicar adecuadamente el conocimiento teórico. ✓ Habilidad para la formulación y evaluación de proyectos sociales, planes de contingencia e instrumentos técnicos de uso común. ✓ Habilidades profesionales para la gestión, autoconfianza y coordinación. ✓ Capacidad Proactiva de trabajo y creatividad en el ejercicio profesional.
Saber Quién Poder Hacer	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidad para negociar y ser flexibles y disposición a trabajar con cualquier persona. ✓ Capacidad para gestionar y liderar equipos. ✓ Capacidad de organización personal y del trabajo. ✓ Competencias de creatividad y desarrollo del criterio profesional. ✓ Habilidades para el trabajo en grupos y equipos multidisciplinares. ✓ Poseer una buena imagen y manifestar responsabilidad frente al trabajo. ✓ Capacidad de adaptación y tolerancia a la frustración. ✓ Claridad para relacionarse con otros y capacidad conciliadora. ✓ Autoconfianza en las propias capacidades.



HALLAZGOS/APORTES INVESTIGACIÓN	
Saber Cómo/Querer Hacer	: Indica las herramientas necesarias para la aplicación del conocimiento teórico. Implica la validez social del profesional, quien utiliza los conocimientos adquiridos durante su formación profesional con un objetivo lícito de intervención social.
Saber Quién/Poder Hacer	: Enfatiza la importancia de contar con equipos de trabajo que aporten distintas visiones y herramientas, desde una perspectiva colaborativa.

DIMENSIÓN	FRAGMENTO
Saber Cómo Querer Hacer	"Tuve que ver herramientas técnicas para poder medir lo que era rendimiento, tuve que desarrollar herramientas para ver como se desarrolla el tema metodológico en el aula, tuve que ver herramientas de cómo entrenar procesos de habilidades sociales" GQ13
Saber Quién Poder Hacer	"Las competencias participativas es la capacidad de negociar y ser flexible, en este caso de no imponer cosas, o no imponer puntos de vista." YT10

El nuevo desempeño laboral exigido a los profesionales de hoy, se enmarca en los profundos cambios acaecidos en la sociedad contemporánea. En este sentido, los fenómenos de globalización y de la sociedad de la información dan cuenta de la necesidad de considerar en la oferta educativa una formación acorde a los procesos mundiales, en los que se considere también el desempeño en distintas opciones laborales, con débiles fronteras nacionales y basado en las tecnologías de la información.

De esta forma, el contexto institucional de la formación académica de Trabajo Social, debe considerar fuertemente el desarrollo de habilidades sociales y competencias participativas como forma de relacionarse eficazmente con otros actores de relevancia en el desempeño profesional.

Unido a lo anterior, la solidez conceptual de un programa de pregrado, dice relación con la aplicación práctica de ese acervo teórico en el desempeño profesional propiamente tal, convirtiéndose de esta manera en un aprendizaje significativo para quienes cuentan con él, y lo utilizan cotidianamente para abordar los problemas sociales a los que se ven enfrentados.



Vista interior Escuela de Servicio Social 1986 - 1998. En la imagen se observa el aula Mary Richmond y oficinas de profesores. Esta ala, con ligeros cambios, corresponde a la única estructura que no resultó dañada luego del incendio de 1998.

Capítulo VI

PLATAFORMA BASE PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL DE UN/A RECIEN EGRESADO/A.

IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS CLAVES AL EGRESO DE LA FORMACIÓN SUPERIOR DE PREGRADO EN TRABAJO SOCIAL UNIVERSITARIO.

Al finalizar la formación profesional de pregrado, se espera que quien ha participado de ella como alumno/a cuente con un conjunto de competencias claves para su inserción y desempeño profesional inicial.

De esta forma, se entiende por competencia clave aquella que surge desde los aprendizajes relevantes identificados por los y las participantes de un proceso formativo, siendo estos a su vez, aquellos activos puestos en permanente juego al momento de desempeñarse profesionalmente. Son por lo tanto valiosas herramientas, reconocidas como tal por quienes las utilizan diariamente en sus respectivos ejercicios laborales.

De igual forma, se espera que su adquisición se encuentre intencionada en el currículo formativo del centro de educación superior, siendo de esta manera un conjunto de aprendizajes para la acción, plurales para todos quienes se inscriben en el programa.

En este sentido, a escala internacional se han establecido políticas sectoriales en educación que dan lineamientos específicos acerca de competencias claves al momento del egreso de un programa formativo, distinguiéndose entre ellos en cuanto a la forma de clasificación y/o modelos teóricos utilizados para la identificación de las competencias en cuestión. A nivel Europeo¹⁹⁹ se ha consolidado un zócalo de base para la formación, el que contiene un conjunto de competencias concordadas por el gobierno, empleadores y trabajadores, priorizando su adquisición por cada individuo durante su formación inicial. Este conjunto de competencias es permanentemente revisado, actualizándolo según las necesidades que presente el mercado laboral para hacer frente a las demandas sociales.

Una experiencia similar ha desarrollado la Federación Internacional de Trabajadores Sociales²⁰⁰, quienes se encuentran desarrollando un conjunto de estándares de desempeño para el Trabajo Social, articulando las necesidades reales del medio profesional con la formación entregada por las organizaciones de educación superior.

No obstante la inexistencia de parámetros nacionales en el mismo sentido, cualquier esfuerzo institucional por alcanzar una sistematización de competencias claves de un programa formativo, debe considerar en forma contextual, los escenarios internacionales, nacionales y los propios intereses de la entidad educativa. Los primeros estarán representados por tendencias mundiales y fenómenos de largo alcance en cuanto a educación superior y formación para el trabajo, disponibles en documentos oficiales de agencias multilaterales, gobiernos nacionales y acuerdos de complementación política y

¹⁹⁹ Op. Cit. nº 158. 195-201.

económica, así como también en centros de alta investigación y federaciones gremiales internacionales.

Los segundos, tienen representación en las políticas de educación, la planeación estratégica de los sectores productivos, centros de investigación y las respectivas asociaciones gremiales. Por último, la participación institucional en la configuración de competencias claves dice relación con la política institucional, los énfasis de su plan estratégico de desarrollo, las opciones valóricas y la visión y misión que ha definido para sí.

La articulación de estos factores, y su permanente revisión y actualización, puede dar cuenta de la existencia, promoción, fomento y desarrollo de la adquisición de competencias claves al egreso de un programa formativo, constituyéndose en herramientas para el inicio de la carrera laboral de un participante de este y, en términos simples, de un portafolio de competencias que son reconocidas como imprescindibles de poseer al momento del egreso, y por lo tanto de adquisición intencionada desde la política pedagógica institucional.

- **Definiciones Preliminares en la Construcción de una Plataforma Base de Competencias Claves.**

La articulación de competencias claves al egreso de la formación, da cuenta de un núcleo comprensivo de elementos centrales para la configuración profesional de un recién egresado, poseyendo la doble característica de estar en permanente revisión y actualización, pero siendo a la vez de mayor estabilidad por cuanto integra competencias de carácter generalista y formulación amplia. Este núcleo de competencias profesionales recibe el nombre de Plataforma Base.

La composición de esta Plataforma Base está antecedida de un proceso investigativo de identificación de competencias, el cual a través de distintas modalidades, busca reconocer y visibilizar este conjunto de competencias para la inserción en el mundo profesional de un recién egresado, desde una perspectiva local-institucional, nacional e internacional, más algún grado de prospección de futuras tendencias y fenómenos que afectarán en el futuro el desempeño profesional y que puedan anticiparse hoy.

Posteriormente, las competencias identificadas son articuladas y definidas, estableciendo un ordenamiento particular, acorde a las necesidades formativas del centro de educación superior.

Su utilización posterior en la configuración de un programa formativo responde a la capacidad de una organización de reconocer estas competencias, promoverlas y enfatizar su adquisición como estrategia de desarrollo permanente de un currículo de pregrado.

²⁰⁰ Op Cit. n° 184.

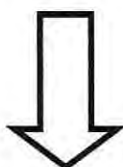
A continuación es presentado un diagrama de articulación de competencias claves, previamente identificadas. En él se han considerado, además de los contextos internacional y nacional, la formación en competencias profesionales específicas del Trabajo Social universitario, sostenida en la investigación previamente realizada, cuyos resultados se encuentran contenidos en un apartado del presente informe (ver capítulo V).

ARTICULACIÓN DE COMPETENCIAS CLAVES AL EGRESO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA EN TRABAJO SOCIAL.

**PLATAFORMA
BASE**

COMPETENCIAS BÁSICAS

- ✓ **Competencias Primarias** : Lectura, escritura, realización de cálculos aritméticos y matemáticos, capacidad de escucha y expresión, habilidad para usar un computador personal a nivel básico.
- ✓ **Competencias Racionales**: Capacidad para pensar creativamente, tomar decisiones, resolver problemas, saber aprender y razonar.
- ✓ **Competencias Personales**: Responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol, integridad y honradez.



COMPETENCIAS GENÉRICAS

- ✓ **Gestión de Recursos**: Identificación, organización, proyección y asignación de recursos.
- ✓ **Relación Interpersonal**: Capacidad de trabajar con otros. Dominio de un segundo idioma.
- ✓ **Manejo de Información**: Adquisición y utilización de los datos.
- ✓ **Visión Sistémica**: Comprensión de las interrelaciones complejas.
- ✓ **Dominio Tecnológico**: Utilización de una variedad de tecnologías.



COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

- ✓ **Competencias Conceptuales**: Amplio Dominio teórico – conceptual en ciencias sociales. Dominio y comprensión de políticas sociales y manejo especializado del área temática de intervención profesional. Habilidad para identificar problemas sociales y capacidad para sistematizar las experiencias prácticas. Dominio avanzado de las técnicas de investigación social.
- ✓ **Competencias Procedimentales**: Dominio, comprensión y aplicación metodológica. Destreza para la formulación y evaluación de proyectos sociales y habilidad para gestionar el trabajo en redes sociales.

PLATAFORMA BASE PARA EL INICIO DEL EJERCICIO PROFESIONAL DE UN RECIÉN EGRESADO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA EN TRABAJO SOCIAL.

Al egreso de la educación superior universitaria en Trabajo Social, se espera que el/la egresado/a de un programa de formación, haya desarrollado un conjunto de competencias claves para su inserción laboral, las que representan una plataforma base para el inicio del ejercicio de la carrera profesional.

• **Unidades de Competencia**

Ámbito	Denominación	Conceptualización
<i>Competencias Básicas</i>	1. Competencias Primarias	Lectura, escritura, realización de cálculos aritméticos y matemáticos, capacidad de escucha y expresión, habilidad para usar un computador personal a nivel básico.
	2. Competencias Racionales	Capacidad para pensar creativamente, tomar decisiones, resolver problemas, saber aprender y razonar.
	3. Competencias Personales	Responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol, integridad y honradez.
<i>Competencias Genéricas</i>	1. Gestión De Recursos	Identificación, organización, proyección y asignación de recursos.
	2. Relación Interpersonal	Capacidad de trabajar con otros. Dominio de un segundo idioma.
	3. Manejo De Información	Adquisición y utilización de los datos.
	4. Visión Sistémica	Comprensión de las interrelaciones complejas.
	5. Dominio Tecnológico	Utilización de una variedad de tecnologías.
<i>Competencias Específicas</i>	1. Competencias Conceptuales	Amplios dominio teórico-conceptual en ciencias sociales. Dominio y comprensión de políticas sociales y manejo especializado del área de intervención profesional. Habilidad para identificar problemas sociales y capacidad para sistematizar las experiencias prácticas. Dominio avanzado de las técnicas de investigación social.
	2. Competencias Procedimentales	Dominio, comprensión y aplicación metodológica. Destreza para la formulación y evaluación de proyectos sociales y habilidad para gestionar el trabajo en redes sociales.

• **Ámbitos y Condiciones de Desempeño**

Los ámbitos de desempeño de las unidades de competencias señaladas son variados y contemplan el sector público y privado. De igual manera, dichas competencias pueden ser ejercidas a través de la prestación de servicios a terceros, autogestión de emprendimientos y en el marco de las organizaciones no gubernamentales de desarrollo de la sociedad civil.

• **Competencia General**

El egresado de un programa de formación universitaria en Trabajo Social, contará con competencias diversas, habilitantes para el ejercicio profesional en múltiples contextos operacionales y geográficos, pudiendo desenvolverse en concordancia con los estándares de desempeño profesional vigentes, siendo capaz de entender la realidad social y su dinámica, así como las formas de abordar las problemáticas sociales que se presenten. Igualmente, estará

capacitado para generar soluciones creativas, gestionar y administrar recursos, formular y evaluar proyectos sociales y liderar equipos interdisciplinarios dando atención a personas, grupos y comunidades.

COMPETENCIAS BÁSICAS

Unidad de Competencia 1: Competencias Primarias

Sub-unidad de Competencia	Criterios de realización
<u>Lectura:</u>	<i>Localiza, entiende e interpreta datos escritos y en documentos tales como manuales, gráficos y programas.</i>
<u>Redacción:</u>	<i>Comunica pensamientos, ideas, información y mensajes por escrito; crea documentos tales como cartas, instrucciones, manuales, informes, gráficos y diagramas de flujo.</i>
<u>Aritmética/Matemática:</u>	<i>Realiza cálculos básicos y trata los problemas prácticos al escoger adecuadamente entre varias técnicas matemáticas.</i>
<u>Escucha :</u>	<i>Recibe, atiende, interpreta y responde a mensajes verbales y otras indicaciones.</i>
<u>Expresión:</u>	<i>Organiza las ideas y las comunica oralmente.</i>
<u>Uso de Computador Personal:</u>	<i>Conoce y utiliza productivamente un equipo computacional básico.</i>

Unidad de Competencia 2: Competencias Racionales

Sub-unidad de Competencia	Criterios de realización
<u>Pensar Innovador</u>	<i>Genera nuevas ideas.</i>
<u>Toma Decisiones</u>	<i>Especifica las metas y las limitaciones, genera alternativas, piensa en los riesgos y evalúa y escoge la mejor alternativa.</i>
<u>Solución de Problemas</u>	<i>Reconoce los problemas y presenta e implementa planes de acción.</i>
<u>Sabe Aprender</u>	<i>Usa las técnicas de aprendizajes apropiadas para adquirir y aplicar nuevos conocimientos y destrezas.</i>
<u>Razonamiento</u>	<i>Descubre una regla o un principio que es la base de la relación entre dos o más objetos y lo aplica en la solución de problemas.</i>

Unidad de Competencia 3: Competencias Personales

Sub-unidad de Competencia	Criterios de realización
<u>Responsabilidad</u>	<i>Hace un gran esfuerzo y persiste hasta lograr metas.</i>
<u>Autoestima</u>	<i>Cree en su propia valía y mantiene una opinión positiva de sí mismo.</i>
<u>Sociabilidad</u>	<i>Demuestra comprensión, simpatía, adaptabilidad interés en los problemas ajenos y cortesía al estar en grupos.</i>
<u>Autocontrol</u>	<i>Se evalúa atinadamente, establece metas personales, se mantiene pendiente del progreso y demuestra autocontrol.</i>
<u>Integridad/Honradez</u>	<i>Obra de acuerdo a los buenos principios.</i>

COMPETENCIAS GENÉRICAS

Unidad de competencia 1: Gestión de Recursos

Sub-unidad de Competencia	Criterios de realización
<u>Programación de Actividades</u>	<i>Escoge actividades pertinentes a la meta, organiza actividades por orden de importancia, asigna el tiempo y prepara y sigue programas de implementación de tareas.</i>
<u>Manejo Presupuestario</u>	<i>Utiliza o prepara presupuestos, hace pronósticos, mantiene los archivos, hace ajustes para realizar los objetivos.</i>
<u>Utilización de Materiales</u>	<i>Adquiere, almacena, asigna y usa materiales o espacios suficientes.</i>
<u>Gestión de Recursos Humanos</u>	<i>Evalúa las destrezas y asigna el trabajo en la forma debida, evalúa la realización y proporciona retroalimentación.</i>

Unidad de Competencia 2: Relación Interpersonal

Sub-unidad de Competencia	Criterios de realización
<u>Participa como Miembro de Equipo</u>	<i>Contribuye al esfuerzo del grupo por alcanzar objetivos comunes.</i>
<u>Comparte Conocimientos y Habilidades</u>	<i>Enseña destrezas nuevas a otros.</i>
<u>Sirve a los clientes</u>	<i>Trabaja para satisfacer las expectativas de los clientes.</i>
<u>Ejerce Liderazgo</u>	<i>Comunica las ideas para justificar su posición, persuade y convence a otros. Cuestiona responsablemente procedimientos y normas existentes.</i>
<u>Negocia</u>	<i>Trata de llegar a acuerdos que involucren el intercambio de recursos. Armoniza los intereses divergentes.</i>
<u>Trabaja con Diversidad de Personas</u>	<i>Trabaja pertinentemente con hombres y mujeres provenientes de diversos orígenes.</i>
<u>Domina un segundo Idioma</u>	<i>Habla, escribe y comprende en forma avanzada un segundo idioma como forma de comunicarse y relacionarse con otros.</i>

Unidad de Competencia 3: Manejo de Información

Sub-unidad de Competencia	Criterios de realización
<u>Manejo de Información</u>	<i>Adquiere y evalúa información.</i>
<u>Organización de la Información</u>	<i>Organiza y mantiene información.</i>
<u>Análisis de Información</u>	<i>Interpreta y comunica información.</i>
<u>Utilización TIC(s)</u>	<i>Utiliza el computador para procesar información. Construye y administra bases de datos computacionales.</i>

Unidad de Competencia 4: Visión Sistémica

Sub-unidad de Competencia	Criterios de realización
<u>Entiende los sistemas</u>	<i>Sabe como funcionan los sistemas sociales, organizacionales y tecnológicos y sabe operar eficazmente con ellos.</i>
<u>Controla y Corrige la Realización de Tareas</u>	<i>Distingue tendencias, prevé los impactos en las operaciones del sistema, diagnóstica desvíos en la realización del sistema y corrige fallas de funcionamiento.</i>
<u>Mejora o Diseña los Sistemas</u>	<i>Sugiere modificaciones en los sistemas existentes y desarrolla sistemas nuevos o alternos para mejorar la realización de tareas.</i>

Unidad de Competencia 5: Dominio Tecnológico.

Sub-unidad de Competencia	Criterios de realización
<u>Selecciona la Tecnología</u>	<i>Selecciona los procedimientos, instrumentos o equipos, lo que incluye las computadoras y tecnologías relacionadas.</i>
<u>Aplica la Tecnología a la Tarea</u>	<i>Entiende en general el propósito y los procedimientos indicados para el comienzo y la operación del equipo.</i>
<u>Mantiene y actualiza equipo</u>	<i>Previene, identifica y resuelve problemas del equipo, lo que incluye computadoras y otros productos tecnológicos.</i>

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Unidad de Competencia 1: Competencias Conceptuales

Sub-unidad de Competencia	Criterios de realización
<u>Domina Teorías y Conceptos</u>	<i>Identifica, interpreta y utiliza adecuadamente diversas teorías y conceptos de las Ciencias Sociales, aplicables al trabajo cotidiano.</i>
<u>Domina las Políticas Sociales Vigentes</u>	<i>Identifica las políticas sociales vigentes, comprendiendo su origen, fundamentos y campos de aplicación.</i>
<u>Profundiza en su Área Temática de Intervención</u>	<i>Mantiene un manejo especializado en el área de intervención profesional en que se desenvuelve.</i>
<u>Identifica Problemas Sociales</u>	<i>Delimita y prioriza áreas y situaciones de intervención profesional.</i>
<u>Sistematiza el conocimiento</u>	<i>Genera y organiza nuevo conocimiento a partir de su intervención profesional cotidiana.</i>
<u>Domina Técnicas de Investigación Social</u>	<i>Conoce, comprende y utiliza adecuadamente técnicas de investigación social aplicables a su ejercicio profesional.</i>

Unidad de Competencia 2: Competencias Procedimentales

Sub-unidad de Competencia	Criterios de realización
<u>Aplicación Metodológica</u>	<i>Domina, comprende, selecciona y aplica una amplia variedad de metodologías, adecuadas a la situación a abordar.</i>
<u>Formulación y Evaluación de Proyectos Sociales</u>	<i>Propone, diseña y analiza evaluativamente proyectos sociales.</i>
<u>Gestión de Redes</u>	<i>Organiza y distribuye el trabajo en concordancia con redes sociales existentes. Implementa y mantiene nuevas redes sociales de trabajo.</i>

La adquisición intencionada de las competencias consideradas en la Plataforma Base, permite anticipar márgenes de calidad en los graduados de un plan formativo a nivel universitario, de manera tal que se certifica el repertorio de competencias base que le permitirán desenvolverse en el mercado laboral en forma inicial, siendo también capaz de reconocer el momento de desarrollar nuevas competencias, actualizar conocimientos o seguir líneas de especialización, a través de la formación continua y el reingreso permanente a planes y programas de postítulo o posgrado.

De igual forma, la articulación programática en relación a una plataforma base de formación valida la existencia de información pública disponible acerca de los niveles de calidad de una entidad de educación superior, de la pertinencia de su plan curricular y de los contenidos mínimos a desarrollar durante los años de estudio, que permitirán al momento del egreso contar con las competencias definidas en la plataforma base.

Adicionalmente, el reconocimiento de los contextos internacionales, nacionales e institucionales de la formación, en un equilibrio dinámico, otorga sentido a los procesos en curso de internacionalización de la educación superior y de la apertura de nuevos escenarios laborales globalizados para los egresados de un programa de formación universitaria, mejorando con ello los niveles de empleabilidad y acceso a ejercicios laborales con mejores perspectivas salariales y de desarrollo profesional integral.



Frontis sede actual de la Escuela de Trabajo Social, en funcionamiento desde el año 2000.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

La investigación desarrollada durante la realización del presente Seminario de Título, aborda en forma comprensiva la relación dinámica existente entre la adquisición de aprendizajes relevantes, evidenciables al egreso de un programa de formación, y la articulación de estos en unidades de competencias profesionales, aplicables en la acción cotidiana de un Asistente Social. Sin embargo, unido a lo anterior subyacen un conjunto de temas coherentes con la línea investigada contextualizándola en un marco acorde con las actuales tendencias de globalización y de desarrollo de una sociedad del conocimiento.

En este sentido, el capítulo que a continuación es desarrollado, presenta las conclusiones del equipo seminarista basándose en dos ejes:

- ✓ Escenario Contextual de la Formación Profesional y Enfoque de Competencias profesionales.
- ✓ Aprendizajes Relevantes y Competencias Profesionales en la Formación Universitaria en Trabajo Social.

1. ESCENARIO CONTEXTUAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENFOQUE DE COMPETENCIAS PROFESIONALES.

a) A raíz de la aparición de nuevos escenarios mundiales, en los cuales las fronteras nacionales tienden a perder importancia, la configuración del ejercicio profesional deja de ser un elemento rígido para convertirse en un conjunto de conocimientos y habilidades en permanente evolución y cambio, destinados a mejorar sustantivamente el grado de coherencia de un programa formativo con la realidad del mercado laboral. En este sentido, las nuevas demandas sociales plantean nuevas exigencias para el ejercicio profesional, complejizando la inserción del profesional recién egresado y planteando con ello mayores responsabilidades a las instituciones de educación superior por entender estos nuevos fenómenos y aplicarlos en el diseño de sus ofertas formativas. Con ello, se acrecienta la responsabilidad social de los centros de educación superior, la cual se expresa en la coherencia de la propuesta de formación que realiza una institución de educación superior al mercado, su articulación en concordancia con los requerimientos sociales vigentes y el enfoque de calidad que guiará el desarrollo del currículum.

En este sentido, es posible anticipar que la tradición histórica asociada a planteles educativos, su denominación de origen (pública o privada) o su inserción en la comunidad en que se sitúa, no serán elementos suficientes para asegurar su permanencia y desarrollo en el tiempo, siendo imprescindible contar

con cada vez mejores políticas y sistemas operativos de aseguramiento de la calidad, tanto en el ámbito interno, como en el concierto nacional e internacional de la formación universitaria.

b) En el ámbito de las profesiones, estas nuevas demandas sociales han cuestionado fuertemente el sentido del ejercicio profesional y la pertinencia de la formación dada por las instituciones de educación superior a quienes egresan de sus programas. Hoy en día no basta con exhibir un título profesional para acreditar calidad de desempeño. En este sentido, en el corto plazo se hará necesario diseñar nuevas formas de acreditación de los conocimientos y habilidades, traducidos en unidades de competencia profesional, plenamente útiles y en sintonía con lo que el mercado y sus continuas evoluciones estén demandando de los profesionales y su ejercicio.

c) En cuanto al diseño curricular de los programas formativos, las instituciones de educación superior deberán optar en forma creciente por entregar conocimientos, destrezas y habilidades de carácter generalista, lo suficientemente amplios para abordar una multiplicidad de problemas y situaciones. En este sentido, la formación memorística, repetitiva y excesivamente especializante en pregrado, deja de poseer relevancia frente a la adquisición de aprendizajes significativos, plenamente útiles en el ejercicio profesional.

d) Un fenómeno a considerar por parte de las instituciones universitarias es la internacionalización de la educación superior. Esta tendencia deberá ser abordada desde las políticas institucionales, con la suficiente rigurosidad para entender que se plantea como una oportunidad de ampliar los escenarios laborales de quienes egresan, cada vez en mayor número, de programas de formación universitaria, quienes a través de un currículo generalista, amplio y con un enfoque de competencias clave en el desarrollo de multihabilidades les permita insertarse más allá de las fronteras nacionales. En este sentido, un aporte importante lo serán los convenios de doble titulación y de intercambio con países de Centro y Sudamérica, los que deberán ser formulados con base en objetivos y mecanismos explícitos que los conviertan en oportunidades de aprendizaje y formación profesional.

e) Unido a lo anterior, la formación profesional de pregrado, deberá insertar progresivamente el desarrollo de las competencias de creatividad, innovación y capacidad de emprendimiento, como estrategia de mejoramiento de los niveles de empleabilidad de sus egresados, como vía de anticipación de descensos en los niveles de ocupabilidad producto de crisis económicas a nivel de país o por la

saturación de empleos tradicionales y emergencia de nuevas formas de contratación.

f) Formar profesionales con conocimientos generalistas y lo suficientemente amplios como para permitir su inclusión laboral en múltiples contextos laborales y profesionales, también implica promover la competencia de aprender a aprender y la responsabilidad individual frente a la actualización del conocimiento y la formación permanente. De igual manera, es imperativo el desarrollo de una política institucional rigurosa de oferta de postítulo y postgrado, así como de actualización y certificación de competencias, destinadas a quienes han egresado de la formación de pregrado.

2. APRENDIZAJES RELEVANTES Y COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN TRABAJO SOCIAL.

a) La formación en Competencias Profesionales, en Trabajo Social, se encuentra en estrecha relación con la identificación de aprendizajes relevantes, siendo estos los que los propios profesionales, empleadores y centros de formación, definen como significativos para el ejercicio de un profesional de terreno. Por lo tanto, su adquisición, desarrollo y posterior actualización se relaciona con los niveles de calidad en el ejercicio profesional de un Asistente Social, el cual en la actualidad debe ser capaz de articular sus conocimientos para hacerlos aplicables en la práctica cotidiana.

b) La identificación de competencias profesionales, presenta diferencias en cuanto a la forma de adquisición de éstas. Si bien no todas las competencias mencionadas son reconocidas como intencionadas por el currículum de pregrado, se hace necesario que aquellas competencias autoinstaladas y entregadas por estilos de formación o pedagogías sean incorporadas en el currículum de pregrado, haciéndolas plurales para el conjunto de alumnos/as que participen de él. La definición de un currículum por competencias profesionales permitiría establecer claramente cuales son los aprendizajes que un centro de educación superior declara y aspira que incorporaran sus alumnos/as al término de la formación de pregrado, siendo estos relevantes para la posterior inserción laboral de quienes los posean.

c) Articular planes por competencias significa entender y aplicar las nuevas formas de organización de la información y el conocimiento en la formación profesional del Asistente Social. Su principal ventaja radica en intencionar una visión del profesional que se quiere formar, y entregar conocimientos, habilidades, y destrezas en ese sentido, desde una óptica de calidad del desempeño.

d) La actualización y la profundización sucesiva de conocimientos aplicables a la intervención en Trabajo Social se ve favorecida por la articulación de competencias relevantes. La construcción de unidades de competencias permite identificar cuales son necesarias de reforzar, redefinir, actualizar o simplemente desechar, haciendo dinámica la formación profesional y adaptada a las necesidades individuales de cada alumno.

e) El significado que adquiere la realización de un seminario de título para quienes han participado de su desarrollo, representa una multiplicidad de visiones distintas sobre este. Si bien todas válidas, sería recomendable, a la luz de las necesidades contemporáneas en el ámbito profesional, intencionar desde la política universitaria, la definición de seminarios de título como entrada al mundo laboral, mediante el incentivo a la innovación, el emprendimiento y el desarrollo de temas que se constituyen en ampliar fronteras profesionales, mejorando con ello las posibilidades de inserción y diferenciación laboral de un recién egresado de esta casa de estudios, en relación a otros/as.

f) La identificación de tensiones durante un proceso formativo no debe ser considerado como una amenaza a la calidad de la formación profesional. En el sentido opuesto, representa la oportunidad de articulación de la discusión profesional y búsqueda de consensos utilizables en una propuesta de desarrollo estratégico de un programa curricular. Si bien existen múltiples visiones acerca del desarrollo de un Seminario de Título, sus dificultades y elementos facilitadores, lo relevante es la necesidad de poseer información rigurosa como sustento de la toma de decisiones para posibles modificaciones y cambios que reconozcan las fortalezas y promuevan el subsanamiento de dificultades.

g) La identificación de competencias claves, articuladas en torno a una Plataforma Base para el ejercicio profesional de un recién egresado de un programa de formación profesional de pregrado, se presenta como una oportunidad de establecer un conjunto de competencias plurales, identificadas como un núcleo matriz para situarse profesionalmente y que permitan el desenvolvimiento con niveles de calidad creciente. Su definición, articulación y entrega pedagógica supone la identificación, discusión y búsqueda de consenso entre quienes hoy en día participan del proceso formativo, esto es, institución de educación superior, empleadores, asociaciones gremiales y consideración de tendencias mundiales y nacionales en cuanto a las demandas sociales vigentes.

h) Redefinir currículos en forma constante, mediante la observación permanente de la evolución del mercado laboral, implica el reconocimiento de la dinamicidad de la educación superior, responsabilizando a la institución educativa por los

márgenes de calidad y pertinencia de su enfoque pedagógico. Formar profesionales adaptables, proactivos y con desarrollo de multihabilidades para la inserción y ejercicio eficaz del Trabajo Social, implica el compromiso de la educación superior por intencionar mecanismos explícitos de búsqueda permanente de la calidad e innovación en cuanto a su estructura y propuestas, haciéndose cargo de los requerimientos sociales contemporáneos.

i) En Trabajo Social, el enfoque de competencias profesionales, mediante sus múltiples modelos, presenta la oportunidad de resignificar la acción profesional, renovando en forma constante los conocimientos, permitiendo la sistematización de la práctica y ampliando los campos de inserción laboral. Las nuevas demandas sociales y formas de organización de la sociedad constituyen para el Asistente Social, la posibilidad de adquirir mayores niveles de protagonismo profesional, siendo por historia y perfil uno de los profesionales con mayor idoneidad para aprovechar la flexibilización de formas contractuales, y de resolución de problemas sociales.

j) Uno de los desafíos formativos para el mediano plazo será la formación de Asistentes Sociales capaces de generar nuevas formas de inserción laboral, mediante la formulación de proyectos y propuestas proactivas de emprendimiento social, que permitan no solo ampliar la empleabilidad del profesional, sino que también liderar cambios innovativos en torno a antiguas y emergentes problemáticas y situaciones sociales. Para ello, se hace necesario el estudio sistemático de nuevas líneas de formación de pregrado, haciéndose cargo de la complejidad que presenta hoy en día el tema del mejoramiento de los niveles de empleabilidad de un profesional.

k) La formación universitaria en Trabajo Social, especialmente en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, se ha caracterizado por, conjuntamente con la obtención del título profesional, la adquisición del grado académico de Licenciado en Servicio Social. Hoy en día, frente a la irrupción de múltiples opciones privadas de distinto rango para la formación de Asistentes Sociales, surge como la oportunidad de explorar la revalidación del grado académico de licenciado, mejorando su impacto en la formación de profesionales reflexivos y con sentido de su actuar. Las nuevas demandas sociales, planteadas aún con mayor énfasis a los Asistentes Sociales, implican el saber por qué de su actuar, y las competencias necesarias para comprender la realidad social en sus múltiples dimensiones. Siendo con ello un constante desafío para los centros de educación superior.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

LIBROS.

1. Barrios, Edgard y Fong, Mario. *Taller de diseño curricular basado en competencias*. Santiago de Chile. Intecap. 2002.
2. Cidec. *Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate*. Donostia-San Sebastián. Cidec. 1999.
3. Cinda. *Evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior*. Chile. Cinda. 2001.
4. Cinda. *Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria*. Chile. Cinda. 2000.
5. Cinterfor. *El enfoque de competencia laboral. Manual de formación*. Montevideo. Poliform. 2001.
6. Delors, Jacques (Ed.). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Unesco. España. Santillana. 1996
7. Formujer. *Género y formación por competencias. Aportes conceptuales, herramientas y aplicaciones*. Uruguay. Cinterfor/OIT. 2003.
8. Maidagan, Valentina. *Manual de servicio social*. Chile. Editorial Jurídica. 1962.
9. Mertens, Leonard. *Competencia Laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Uruguay. Cinterfor/Oit. 1996.
10. Schön, Donald. *La formación de profesionales reflexivos*. España. Paidós Ibérica. 1992.
11. Schön, Donald. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España. Paidós. 1998.

TESIS, MEMORIAS, SEMINARIOS.

12. Figueroa, Angélica. 1976. *Evolución del Servicio Social profesional en Chile durante el período comprendido entre los años 1925 y 1975*. Memoria de prueba para optar al título de Asistente Social. Valparaíso. Universidad de Chile- sede Valparaíso.
13. Fuentes, Leticia e Hidalgo, Gabriela. 2000. *Consumo económico y trabajo social : educación para el consumo en escolares del segundo ciclo básico de establecimientos particulares, particulares subvencionados y municipalizados de la comuna de Viña del Mar*. Seminario de Título para optar al título de Asistente Social y al grado académico de Licenciado en Servicio Social. Universidad de Valparaíso.

ARTÍCULOS DE REVISTAS.

14. Argudín, Yolanda. 2001. *Educación basada en competencias*. Revista Educar. (19)
15. Cáceres, Gustavo. 2003. *Educación superior y mercado laboral*. Boletín Mecesup. (46)
16. Castañeda, Patricia y Salamé, Ana María. 2002. *Competencias profesionales en Trabajo Social*. Cuadernos de Trabajo Social. (1)
17. Castañeda, Patricia y Salamé, Ana María. 2003. *Competencias profesionales de los/as Asistentes Sociales titulados/tituladas en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso: tradición y transformación*. Informe de Investigación. Cuadernos de Trabajo Social. (4)
18. Ces/Unice/Ceep. 2002. *Marco de las acciones para el desarrollo de las competencias y de las calificaciones a lo largo de la vida*. Boletín Cinterfor. (152).
19. Hallack, Jacques. 1999. *Globalización, derechos humanos y educación*. Contribución del Ilpes. Unesco. (33).
20. Huerta, J. Jesús. 2000. *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales*. Revista Educar. (13).

CONGRESOS, SIMPOSIOS, CONFERENCIAS, TALLERES, REUNIONES.

21. Del Campo, Jaime. Documento del trabajo: *El grupo de discusión*. Universidad de Barcelona.
22. Docentes Escuela de Servicio Social, Universidad de Valparaíso. 1986. *Perfil profesional del Asistente Social*. En: "Encuentro Nacional de Escuelas de Servicio Social". Valparaíso, Chile. Asociación Chilena de Escuelas de Servicio Social.
23. Fits/Aiets. 2002. Segundo documento revisado para la discusión. Estándares globales de calificación para la educación y capacitación en Trabajo Social. En: "Encuentro Internacional de Escuelas de Trabajo Social". FITS.
24. González, Luis Eduardo. 2003. *Modelos educativos e innovación curricular*. En: Módulo de Formación "Diplomado en gestión de calidad en organizaciones de educación superior". Viña del Mar, Chile. Oficina de Autoevaluación Institucional, Universidad de Valparaíso.
25. Johannesen, Tom. 2001. *Desarrollo y perspectivas del Trabajo Social en el nuevo milenio*. En: "Congreso internacional de Trabajadores Sociales". Federación Internacional de Trabajadores Sociales.
26. Kaluf, Cecilia. 2003. *Reflexiones sobre competencias y educación*. En: Seminario Técnico Internacional "Evaluación de competencias de egresados universitarios". Santiago de Chile. Cinda.

LEYES, DECRETOS.

27. Chile. Universidad de Valparaíso. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. 1987. *Reglamento del Plan de estudios para los alumnos de la Escuela de Servicio Social*. Decreto Interno. 31 de Agosto de 1987.

ARTÍCULOS DE PERIÓDICOS.

28. 2003. "Ir a la universidad ya no es necesario". El Expreso. Viña del Mar. Chile. 20 de Marzo de 2003. Contraportada.

INTERNET.

29. Fundación Chile, Programa de Educación. 1999. *Desafíos y tareas de la educación Chilena al comenzar el siglo XXI*. En: www.fundch.cl.
30. González, Alejandra. 2003. *El modelo de gestión por competencias*. En: www.hyr.cl.
31. Mineduc-Divesup. 2003. *Manual para la elaboración de módulos de formación técnica con enfoque de competencias laborales*. www.sence.cl/chilecalifica
32. Ponce, José Miguel. 2003. *Formación universitaria y construcción social*. En: www.monografias.com.
33. Consejo Superior de Educación. 2004. Estadísticas En: www.indices.cl.
34. Fundación Chile. *Programa de Certificación de competencias laborales*. www.competencialaboral.cl.
35. Universidad de Chile. Sistema de servicios de información y bibliotecas. *Pauta de Presentación de Tesis*. 2003. www.cibertesis.cl.

A N E X O S

INDICE DE ANEXOS

1. CATASTRO HISTÓRICO DE PLANES DE ESTUDIO.	193
2. CATASTRO HISTÓRICO DE TESIS 1948 – 1998.	222
3. REGLAMENTO SEMINARIO DE TÍTULO, PROGRAMA 1987.	247
4. BASE DE DATOS TESIS, QUINQUENIO 1999-2003.	251

ANEXO 1:

***CATASTRO HISTÓRICO DE PLANES DE
ESTUDIO***

ANEXO 1 CATASTRO HISTORICO DE PLANES DE ESTUDIO

Plan de Estudios 1954*

Primer Año.

Estudios Teóricos

- ✓ Nociones de Servicio Social
- ✓ Sociología
- ✓ Nociones Generales de Patología
- ✓ Psicología General
- ✓ Alimentación, teoría
- ✓ Alimentación práctica
- ✓ Puericultura, teoría
- ✓ Puericultura, práctica
- ✓ Higiene
- ✓ Derecho, Nociones Generales
- ✓ Estadística

Trabajos Prácticos

- ✓ Lecturas
- ✓ Visitas a Instituciones
- ✓ Investigaciones Sociales según programa anual

Segundo Año

Estudios Teóricos

- ✓ Métodos de Servicio Social
- ✓ Servicio Social Profesional
- ✓ Investigación Social, teoría
- ✓ Investigación Social, práctica
- ✓ Sociología
- ✓ Higiene
- ✓ Psicología del Niño y del Adolescente
- ✓ Nociones Generales de Patología
- ✓ Enfermería, Primeros Auxilios
- ✓ Legislación, Derecho Procesal
- ✓ Legislación, Derecho Social
- ✓ Estadística

Trabajos Prácticos

- ✓ Lecturas
- ✓ Visitas a Instituciones
- ✓ Caso Social Individual
- ✓ Estadías de Práctica

Tercer año

Estudios Teóricos

- ✓ Métodos de Servicio Social (De Grupo)
- ✓ Servicio Social Profesional (De Caso)
- ✓ Investigación Social Profesional, teoría
- ✓ Investigaciones Sociales
- ✓ Medicina Social
- ✓ Psicología de la Personalidad
- ✓ Nociones Generales de Psicopatología
- ✓ Legislación, Derecho Penal
- ✓ Legislación, Práctica Legal

Trabajos Prácticos

- ✓ Lecturas
- ✓ Visitas a Instituciones
- ✓ Casos Sociales Individuales
- ✓ Estada de Práctica

Cuarto Año

Estudios Teóricos

- ✓ Métodos de Servicio Social
- ✓ Servicio Social Profesional (De Grupo)
- ✓ Higiene Mental
- ✓ Educación Sanitaria, Metodología y aplicación
- ✓ Doctrinas Sociales Contemporáneas y Evolución Social de Chile

Trabajos Prácticos

- ✓ Estada de seis meses consecutivos en un servicio de libre elección, o proyecto de un servicio
- ✓ Casos Sociales Individuales

Plan de Estudios

Fecha de Ingreso: 1954

Fecha de Egreso: 1957

Primer Año 1954

Asignaturas Teóricas

- ✓ Nociones de Servicio Social
- ✓ Nociones Generales de derecho
- ✓ Nociones Generales de Patología
- ✓ Estadística
- ✓ Educación Sanitaria en Higiene
- ✓ Psicología
- ✓ Puericultura. Teoría y Práctica
- ✓ Sociología
- ✓ Alimentación. Teoría y Práctica

Trabajos Prácticos

- ✓ Lecturas
- ✓ Primer centro de Interés " Vivienda"
- ✓ Segundo Centro de Interés " Trabajo y Salario"
- ✓ Observación de Párvulos

Segundo Año 1955

Asignaturas Teóricas

- ✓ Psicología
- ✓ Sociología
- ✓ Legislación. Derecho Social
- ✓ Enfermería. Primeros Auxilios
- ✓ Estadística
- ✓ Legislación. Derecho Procesal
- ✓ Higiene
- ✓ Servicio Social Profesional (Asistencia)
- ✓ Investigación Social. Práctica
- ✓ Investigación Social. Teoría
- ✓ Método servicio Socia Profesional de Caso
- ✓ Nociones Generales de Patología

Trabajos Prácticos

- ✓ Estados Reglamentarias
- ✓ Casos reglamentarios

Tercer Año 1956

Asignaturas Teóricas

- ✓ Investigación Social.Práctica
- ✓ Servicio Social Profesional de Grupo
- ✓ Psicopatología
- ✓ Medicina Social
- ✓ Servicio Social Profesional (asistencia y Funciones de la asistencia Social)
- ✓ Método Servicio Social Profesional de Caso
- ✓ Legislación. Derecho Penal
- ✓ Psicología de la personalidad
- ✓ Legislación. Práctica Legal

- ✓ Servicio Social Profesional. Ética
- ✓ Método Organización de la Comunidad

Trabajos Prácticos

- ✓ Estadas Reglamentarias
- ✓ Casos Reglamentarios

Cuarto Año 1957

Asignaturas Teóricas

- ✓ Servicio Social Profesional de Grupo
- ✓ Servicio Social Profesional. Ética
- ✓ Educación Sanitaria
- ✓ Doctrinas Sociales Contemporáneas y Evolución Social de Chile
- ✓ Higiene Mental
- ✓ Servicio Social Profesional Específico

Trabajos Prácticos

- ✓ Estada Final
- ✓ Casos Reglamentarios

Memoria de Prueba
Examen de Título

Plan de Estudios 1963

Primer Año

Estudios Teóricos

- ✓ Introducción al Servicio Social
- ✓ Biología
- ✓ Psicología. Primer Año
- ✓ Sociología
- ✓ Economía y Desarrollo
- ✓ Organización Políticas y Administrativo
- ✓ Derecho Privado

Trabajos Prácticos

- ✓ Conocimiento del Medio Social
Tres Unidades

Segundo Año

Estudios Teóricos

- ✓ Servicio Social. Primer Año
- ✓ Patología
- ✓ Higiene
- ✓ Psicología, segundo Año
- ✓ Antropología
- ✓ Derecho Social
- ✓ Técnica de la Investigación Social

Trabajos Prácticos

- ✓ Conocimiento del Medio Social
Dos Unidades
- ✓ Estada en Instituciones

Tercer Año

Estudios Teóricos

- ✓ Servicio Social. Segundo Año
- ✓ Psicopatología. Primer Año
- ✓ Derecho Penal
- ✓ Teoría y Técnicas Administrativas

Trabajos Prácticos

- ✓ Estadas de práctica
- ✓ Trabajo de Caso
- ✓ Práctica de Investigación Social

Cuarto Año

Estudios Teóricos

- ✓ Servicio Social. Tercer Año
- ✓ Psicopatología. Segundo Año

- ✓ Medicina Social
- ✓ Política Social y Planificación

Trabajos Prácticos

- ✓ Estada de práctica (dos)
- ✓ Trabajo de Caso

Plan de Estudios 1967

Primer Año:

Estudios Teóricos:

- ✓ Introducción al Servicio Social
- ✓ Biología
- ✓ Psicología, Primer Año
- ✓ Sociología
- ✓ Economía y desarrollo
- ✓ Organización Política y Administrativa
- ✓ Derecho Privado
- ✓ Estadística
- ✓ Introducción a la Filosofía

Trabajos de Práctica Profesional:

- ✓ Conocimiento del Medio Social

Segundo Año:

Estudios Teóricos:

- ✓ Servicio Social de Caso, Primer Año
- ✓ Servicio Social de Grupo, Primer Año
- ✓ Patología
- ✓ Higiene y Prevención
- ✓ Psicología, Segundo Año
- ✓ Antropología Cultural
- ✓ Derecho de Trabajo
- ✓ Investigación Social

Trabajos de Práctica Profesional:

- ✓ Estado de Práctica Profesional
- ✓ Tratamiento de 1 Caso Social

Tercer Año:

Estudios Teóricos:

- ✓ Servicio Social de Caso, Segundo Año
- ✓ Servicio Social de Grupo, Segundo Año
- ✓ Organización y Desarrollo de la Comunidad, Primer Año
- ✓ Psicopatología, Primer Año
- ✓ Derecho Penal
- ✓ Teoría y Técnicas Administrativas
- ✓ Medicina Social

Trabajos de Práctica Profesional:

- ✓ Estado de Práctica Profesional
- ✓ Tratamiento de 1 Caso Social
- ✓ Práctica de Investigación Social



Cuarto Año:

Estudios Teóricos:

- ✓ Organización y Desarrollo de la Comunidad, Segundo Año

- ✓ Psicopatología, Segundo Año
- ✓ Planificación y Política Social
- ✓ Cooperativismo
- ✓ Supervisión

Trabajos de Práctica Profesional:

- ✓ Estado de Práctica Profesional

Plan de Estudios de Servicio Social 1969

Primer Año

Estudios Teóricos

- ✓ Introducción al Servicio Social
- ✓ Biología
- ✓ Psicología, Primer Año
- ✓ Sociología
- ✓ Economía y Desarrollo
- ✓ Organización Política y Administrativa
- ✓ Derecho Privado
- ✓ Estadística
- ✓ Introducción a la Filosofía

Trabajos de Práctica Profesional

- ✓ Conocimiento del medio social

Segundo Año

Estudios Teóricos

- ✓ Servicio Social de Caso, Primer Año
- ✓ Servicio Social de Grupo, Primer Año
- ✓ Patología
- ✓ Higiene y Prevención
- ✓ Psicología, Segundo Año
- ✓ Antropología Cultural
- ✓ Derecho del Trabajo
- ✓ Investigación Social

Trabajos de Práctica Profesional

- ✓ Estado de Práctica Profesional
Tratamiento de un Caso Social

Tercer Año

Estudios Teóricos

- ✓ Servicio Social de Caso, 2° Año
- ✓ Servicio Social de Grupo, 2° Año
- ✓ Organización y Desarrollo de la Comunidad, Primer Año
- ✓ Psicopatología, Primer Año
- ✓ Derecho Penal
- ✓ Teoría y Técnicas administrativas
- ✓ Medicina Social

Trabajos de Práctica Profesional

- ✓ Estado de Práctica Profesional
- ✓ Tratamiento de un Caso Social
- ✓ Práctica de Investigación Social

Cuarto Año

Estudios Teóricos

- ✓ Organización y Desarrollo de la Comunidad, Segundo Año
- ✓ Psicopatología, Segundo Año

- ✓ Planificación y Política Social
- ✓ Cooperativismo
- ✓ Supervisión

Trabajos de Práctica Profesional

- ✓ Estada de Práctica Profesional

Plan de Estudios 1970

Cursos Obligatorios

- ✓ Lógica
- ✓ Problemas de la Cultura
- ✓ Metodología Científica
- ✓ Sociología General
- ✓ Antropología Cultural
- ✓ Introducción a las Ciencias Sociales
- ✓ Sociología del Desarrollo
- ✓ Estructura y Cambio de la Sociedad Chilena
- ✓ Antropología Social
- ✓ Psicología Social
- ✓ Psicología General
- ✓ Psicología Evolutiva
- ✓ Psicología Dinámica y de la Personalidad
- ✓ Métodos Psico-pedagógicos
- ✓ Introducción a la Economía
- ✓ Economía para el desarrollo
- ✓ Desarrollo Económico
- ✓ Planificación
- ✓ Psicopatología
- ✓ Psicopatología
- ✓ Matemáticas Generales
- ✓ Estadística
- ✓ Seminario de Estadística
- ✓ Demografía
- ✓ Elementos Fundamentales de Derecho de Familia y de Menores
- ✓ Derecho Laboral
- ✓ Introducción Social
- ✓ Seminario de Campo de Servicio Social
- ✓ Técnica de la Investigación para el Servicio Social
- ✓ Técnica de Trabajo Social
- ✓ Técnica de Trabajo Social
- ✓ Administración de Programas de Bienestar Social
- ✓ Metodología de Servicio Social
- ✓ Metodología de Servicio Social
- ✓ Metodología de Servicio Social Aplicada
- ✓ Metodología de Servicio Social Aplicada
- ✓ Cooperativismo
- ✓ Supervisión en Servicio Social
- ✓ Servicio Social en Comunidad

Seminarios Generales: Durante el cumplimiento del curriculum, el estudiante deberá aprobar dos Seminarios Generales: uno en cursos básicos y otro en cursos profesionales.

En el año académico 1970 se ofrecen los siguientes:

- ✓ Seminario sobre la Realidad Social Chilena (Básico)
- ✓ Seminario de Investigación en Servicio Social (Profesional)

Seminario Tesis (o Memoria): Para completar el curriculum deberá realizarse un Seminario Tesis o una Memoria, que podrá versar sobre cualquier materia comprendida en el plan de estudio o relacionado con aquél

Plan de Estudios Transitorio 1972- 1973

Cursos Básicos:

- ✓ Lógica Formal
- ✓ Filosofía de la Acción
- ✓ Metodología Científica
- ✓ Introducción a las Ciencias Sociales
- ✓ Sociología General
- ✓ Antropología Cultural
- ✓ Antropología Social
- ✓ Sociología del Desarrollo
- ✓ Psicología Social
- ✓ Psicología General
- ✓ Psicología Evolutiva
- ✓ Psicología Dinámica y de la Personalidad
- ✓ Introducción a la Economía Política
- ✓ Desarrollo y Subdesarrollo
- ✓ Planificación
- ✓ Matemáticas Generales
- ✓ Estadística

Cursos Obligatorios:

- ✓ Introducción al Servicio Social
- ✓ Conocimiento de la Realidad Social I
- ✓ Introducción a la Planificación de Acción Social
- ✓ Conocimiento de la Realidad Social II
- ✓ Conocimiento de la Realidad Social III
- ✓ Metodología del Servicio Social
- ✓ Técnica de Investigación en Servicio Social
- ✓ Técnicas en Trabajo Social
- ✓ Técnicas de Investigación en Servicio Social
- ✓ Metodología Aplicada en Servicio Social
- ✓ Técnica en Trabajo Social
- ✓ Programa de Bienestar Social
- ✓ Metodología Aplicada en Servicio Social

Cursos Electivos:

Durante el desarrollo del Curriculum los estudiantes deberán cumplir dos cursos electivos entre los que figuran los siguientes:

- ✓ Cooperativismo
- ✓ Servicio Social con Familias
- ✓ Servicio Social con Grupos
- ✓ Orientación de la Acción en Servicio Social
- ✓ Trabajo Social con organizaciones
- ✓ Desarrollo y organización de la Comunidad

Cursos de Cultura General

- ✓ Materialismo Histórico
- ✓ Materialismo Dialéctico
- ✓ Psiquiatría Social
- ✓ Psiquiatría Social II
- ✓ Introducción a la Salud Pública
- ✓ Demografía
- ✓ Elementos Fundamentales. I ° Familia
- ✓ Derecho Laboral

Cursos Electivos: Durante el desarrollo del Curriculum, los estudiantes deberán tomar dos cursos a elección, de entre los siguientes:

- ✓ Introducción a la Administración de Empresas
- ✓ Administración de Cooperativas
- ✓ Administración de Personal
- ✓ Relaciones Laborales
- ✓ Política y legislación Poblacional
- ✓ Seguridad Social
- ✓ Política y Legislación Agraria
- ✓ Historia Política de Chile
- ✓ Técnicas de Expresión Oral

Seminarios Generales: Durante el cumplimiento del Curriculum, el estudiante deberá aprobar dos Seminarios Generales: uno en Cursos Básicos y otro en Cursos Profesionales.

Seminario de Tesis o Memoria: Para completar el Curriculum deberá realizarse un Seminario de Tesis o Memoria, que podrá versar sobre cualquier materia comprendida en el Plan de Estudios.

Plan de Estudios Transitorio 1974

Cursos Básicos Obligatorios:

- ✓ Introducción Ciencias Sociales
- ✓ Sociología General
- ✓ Sociología del Desarrollo I
- ✓ Sociología del Desarrollo II
- ✓ Antropología Social y Cultural
- ✓ Psicología Social
- ✓ Doctrinas Sociales o Contemporáneas
- ✓ Filosofía Social
- ✓ Economía I
- ✓ Economía II
- ✓ Políticas Sociales
- ✓ Administración
- ✓ Psicología Evolutiva
- ✓ Psicología de la Personalidad
- ✓ Estadística Social I
- ✓ Estadística Social II
- ✓ Demografía
- ✓ Demografía
- ✓ Salud Pública
- ✓ Principios Básicos de Derecho y Legislación
- ✓ Derecho de Familia y de Menores
- ✓ Derecho Laboral
- ✓ Seguridad Social
- ✓ Psicopatología I
- ✓ Psicopatología II
- ✓ Planificación Social
- ✓ Fundamentos Educación y Técnicas de Comunicación Social
- ✓ Introducción al Servicio Social
- ✓ Problemas Sociales y Campos de Acción Social I
- ✓ Problemas Sociales y Campos de Acción Social II
- ✓ Problemas Sociales y Campos de Acción Social III
- ✓ Técnicas de Investigación en Servicio Social I
- ✓ Técnicas de Investigación en Servicio Social II
- ✓ Técnicas de Investigación en Servicio Social III
- ✓ Cooperativismo I
- ✓ Cooperativismo II
- ✓ Ética General y Profesional
- ✓ Organización Bienestar Social
- ✓ Metodología de Servicio Social I
- ✓ Metodología de Servicio Social II
- ✓ Técnicas de Trabajo Social I
- ✓ Técnicas de Trabajo Social II
- ✓ Metodología Aplicada (Práctica Integradora)
- ✓ Metodología Aplicada (Ciclo Tecnológico I)
- ✓ Metodología Aplicada (Ciclo Tecnológico II)
- ✓ Metodología Aplicada (Ciclo Tecnológico III)

Cursos Electivos Profesionales: Durante el desarrollo del Currículo, los estudiantes deberán cumplir tres cursos de entre los que ofrezca la Sede y que determine la Carrera de Servicio Social

Cursos Electivos Generales: Durante el desarrollo del Curriculum, los estudiantes deberán cumplir dos cursos de entre os que ofrezca la Sede y que determine la Carrera de Servicio Social.

Cursos Libres: Educación Física, Inglés, Francés, Alemán

Seminario Tesis: En el actual Currículo, el Ciclo Tecnológico reemplaza al Seminario Tesis. Se trata de una práctica intensiva que incorpora la investigación diagnóstica, la Planificación , Programación, Ejecución y Evaluación de las acciones. Se desarrolla en tres semestres y con ella culmina la formación profesional

Plan de Estudios Transitorio

**Promoción: Marzo 1967- Agosto 1971
Agosto 1974**

Primer Año:

- ✓ Introducción al Servicio Social
- ✓ Biología y Alimentación
- ✓ Psicología I
- ✓ Sociología
- ✓ Economía y Desarrollo
- ✓ Organización Política y Administrativa de Chile
- ✓ Derecho Privado
- ✓ Conocimiento del Medio Social:
 - I Unidad
 - II Unidad
 - III Unidad

Segundo Año:

- ✓ Servicio Social de Caso y Campo de Aplicación
- ✓ Estadística
- ✓ Servicio Social de grupo
- ✓ Patología
- ✓ Higiene
- ✓ Psicología II
- ✓ Antropología Legislación del trabajo Investigación Social
- ✓ Estado de Práctica Profesional de Caso
- ✓ Tratamiento de un Caso Social

Tercer Año:

- ✓ Método de Servicio Social de Caso
- ✓ Método de Servicio Social de Grupo
- ✓ Método de Desarrollo y Organización de la Comunidad
- ✓ Psicopatología
- ✓ Derecho Penal
- ✓ Medicina Social
- ✓ Estado de Práctica Profesional de Grupo
- ✓ Práctica de Investigación Social
- ✓ Psicopatología
- ✓ Planificación
- ✓ Cooperativismo
- ✓ Supervisión en Servicio Social
- ✓ Administración de Programas de Bienestar Social
- ✓ Metodología Aplicada de Servicio Social

Cursos de nivelación: Cursos teóricos- práctico con duración de 1 semestre, con práctica intensiva en servicios. Dado a alumnos que sólo les faltaba 1 o 2 asignaturas para egresar o egresados no titulados.

- ✓ Sociología del Desarrollo
- ✓ Planificación y Políticas Sociales
- ✓ Organización de Bienestar Social
- ✓ Ética General y Profesional
- ✓ Técnicas de Trabajo Social
- ✓ Metodología de Servicio Social
- ✓ Metodología Aplicada (práctica profesional)

Seminario Tesis o Memoria: Para completar el currículo deberá realizarse un Seminario de Tesis o una Memoria, que podrá versar sobre cualquier comprendida en e plan de estudio o relacionado con aquél.

Plan de Estudios Transitorio

Promoción: Marzo 1968- Diciembre 1971

Agosto 1974

Primer Año:

- ✓ Introducción al Servicio Social
- ✓ Biología
- ✓ Psicología I
- ✓ Sociología
- ✓ Economía y Desarrollo
- ✓ Organización Política y Administrativa
- ✓ Derecho Privado
- ✓ Estadística
- ✓ Introducción a la Filosofía
- ✓ Conocimiento del Medio Social:
 - I Unidad
 - II Unidad
 - III Unidad

Segundo Año:

- ✓ Método de Servicio Social de Caso
- ✓ Método de Servicio Social de Grupo
- ✓ Patología
- ✓ Higiene y prevención
- ✓ Psicología II
- ✓ Antropología Cultural
- ✓ Derecho del Trabajo
- ✓ Investigación Social
- ✓ Estada de Práctica Profesional de caso
- ✓ Psicopatología I
- ✓ Psicopatología II
- ✓ Planificación
- ✓ Seminario Básico
- ✓ Metodología Aplicada en Servicio Social
- ✓ Técnicas de Trabajo Social
- ✓ Administración de Programas de Bienestar Social
- ✓ Seminario Ramos Profesionales
- ✓ Servicio Social en Comunidad
- ✓ Metodología Aplicada de Servicio Social

Cursos de Nivelación: Curso teórico- práctico con duración de un semestre, con práctica intensiva en Servicios, dado a alumnos que sólo les faltaba 1 o 2 cursos para egresar o egresado no titulados

- ✓ Sociología del Desarrollo
- ✓ Planificación y Políticas Sociales
- ✓ Organización de Bienestar Social
- ✓ Ética General y Profesional
- ✓ Técnicas de Trabajo Social
- ✓ Metodología de Servicio Socia
- ✓ Metodología Aplicada (práctica profesional)

Durante el curriculum, el estudiante deberá aprobar 2Semianrios Generales: uno en cursos básicos y otro en cursos profesionales.

Seminario Tesis o Memoria:

Deberán los alumnos para completar el curriculum realizar un Seminario de Tesis o Memoria, que podrá versar sobre cualquier materia comprendida en el Plan de Estudios o relacionado con aquel

Plan de Estudios Transitorio

Fecha de Ingreso 1969

Fecha de Egreso 1974

Primer Año:

- ✓ Introducción al Servicio Social
- ✓ Biología
- ✓ Psicología
- ✓ Sociología
- ✓ Economía y Desarrollo
- ✓ Organización Política y Administrativa
- ✓ Derecho Privado
- ✓ Estadística
- ✓ Introducción a la Filosofía
- ✓ Conocimiento del Medio Social

Año 1970:

- ✓ Materialismo Dialéctico
- ✓ Materialismo Histórico
- ✓ Metodología Científica
- ✓ Psicología Dinámica y de la Personalidad
- ✓ Derecho Laboral
- ✓ Administración de Personal
- ✓ Desarrollo Económico
- ✓ Planificación
- ✓ Demografía
- ✓ Psicopatología
- ✓ Psiquiatría Social
- ✓ Antropología Cultural
- ✓ Psicología Social
- ✓ Sociología del Desarrollo
- ✓ Antropología Social
- ✓ Seminario Básico
- ✓ Introducción al Conocimiento de la Realidad Social
- ✓ Metodología de Servicio Social
- ✓ Técnicas de Investigación en Servicio Social I
- ✓ Técnica de Trabajo Social I
- ✓ Seminario de Ramos Profesionales
- ✓ Trabajo Social con Grupos
- ✓ Metodología de Servicio Social Aplicada I
- ✓ Técnicas de Trabajo Social II
- ✓ Técnicas de Investigación en Servicio Social II
- ✓ Metodología Aplicada de Servicio Social II
- ✓ Cooperativismo
- ✓ Administración de Programas de Bienestar Social
- ✓ La Participación de la Mujer

Cursos de Nivelación: Curso teórico-práctico con duración de un semestre, con práctica intensiva en Servicios.

- ✓ Sociología del Desarrollo
- ✓ Planificación Políticas Sociales
- ✓ Administración
- ✓ Organización del Bienestar Social
- ✓ Filosofía Social
- ✓ Ética Profesional
- ✓ Metodología de Servicio Social
- ✓ Técnicas de Trabajo Social
- ✓ Metodología Aplicada de Servicio Social
- ✓ Procedimientos de Servicio Social

Durante el currículo, los estudiantes aprobaron 2 Seminarios Generales: uno en cursos básicos y otro en cursos profesionales.

Seminario Tesis o Memoria: Deberán los alumnos para completar el curriculum realizar un Seminario de Tesis o Memoria, que podrá versar sobre cualquier materia comprendida en el Plan de Estudios o relacionado con aquél

Plan de Estudios Transitorio 1976

Cursos Obligatorios:

- ✓ Introducción a la Filosofía o Problemas de la cultura
- ✓ Metodología Científica
- ✓ Introducción a las Ciencias Sociales
- ✓ Sociología General o Sociología
- ✓ Antropología Cultural
- ✓ Antropología Social
- ✓ Sociología del Desarrollo
- ✓ Psicología Social
- ✓ Psicología General o Psicología
- ✓ Psicología Evolutiva
- ✓ Psicología Dinámica y de la Personalidad o de la Personalidad a
- ✓ Introducción a la Economía o Introducción a la Economía Política o Economía I
- ✓ Desarrollo y Subdesarrollo o Economía para el Desarrollo
- ✓ Planificación o Introducción a la Planificación y al Desarrollo
- ✓ Matemáticas Generales o Introducción a las Matemáticas
- ✓ Estadística
- ✓ Introducción a la Salud Pública o Higiene Pública y Social
- ✓ Demografía
- ✓ Elementos Fundamentales de Derecho de Familia y Menores o Derecho de Familia y Menores
- ✓ Derecho Laboral o Legislación Social
- ✓ Psiquiatría Social (I)
- ✓ Psiquiatría Social (II) o Psicopatología II
- ✓ Introducción al Servicio Social o Nociones de Servicio Social
- ✓ Introducción al Conocimiento de la Realidad Social o Conocimiento de la Realidad Social
- ✓ Técnicas de Investigación en Servicio Social (I) o Investigación Social
- ✓ Técnicas de Investigación en Servicio Social (II)
- ✓ Técnicas de Trabajo Social (I)
- ✓ Técnicas de Trabajo Social (II)
- ✓ Metodología de Servicio Social
- ✓ Servicio Social de Grupo o Trabajo Social con Grupos
- ✓ Administración de Programas de Bienestar Social o Programación del Bienestar Social
- ✓ Metodología Aplicada de Servicio Social (I)
- ✓ Metodología Aplicada de Servicio Social (II)
- ✓ Metodología Aplicada de Servicio Social I y II

Cursos Electivos:

Durante el desarrollo del Curriculum, los estudiantes debieron cumplir con 6 cursos de entre los que se indican a continuación:

- ✓ Organización Política y Administrativa
- ✓ Higiene
- ✓ Contabilidad
- ✓ Cooperativismo
- ✓ Seguridad Social
- ✓ Administración de Personal
- ✓ Lógica Formal o Lógica
- ✓ Procedimiento de Servicio Social
- ✓ Derecho Administrativo
- ✓ La Participación de la Mujer
- ✓ Introducción a la Planificación y al Desarrollo
- ✓ Conocimiento del Medio Social
- ✓ Historia Política de Chile

- ✓ Técnicas de Recreación
- ✓ Introducción a la Administración o Introducción a la Administración de Empresas
- ✓ Seminario " Desarrollo Social y Regional"
- ✓ Puericultura
- ✓ Enfermería y primeros Auxilios
- ✓ Derecho Procesal
- ✓ Educación Sanitaria

Cursos de Nivelación:

- ✓ Sociología del Desarrollo
- ✓ Metodología de Servicio Social
- ✓ Filosofía Social
- ✓ Técnicas de Trabajo Social
- ✓ Organización del Bienestar Social
- ✓ Ética Profesional
- ✓ Administración
- ✓ Psicología Social
- ✓ Planificación y Políticas Sociales o Políticas Sociales y Planificación
- ✓ Metodología Aplicada de Servicio Social- nivelación o Metodología Aplicada- nivelación

Seminarios

- ✓ Seminario Básico
- ✓ Seminario Profesional

Seminario Tesis o Memoria: Deberán los alumnos para completar el Curriculum desarrollar un Seminario de Tesis o Memoria que podrá versar sobre cualquier materia comprendida en el Plan de Estudios o relacionado con aquel.

Declárense las siguientes equivalencias de las asignaturas contenidas en el Plan de Estudios aprobado en el N° 1 del presente decreto con las que en cada caso se señala:

- ✓ Antropología Cultural y Antropología Social con Antropología Social y Cultural
- ✓ Introducción a la Economía con Economía Política o Economía
- ✓ Desarrollo y Subdesarrollo con Introducción a la Panificación y al Desarrollo
- ✓ Elementos Fundamentales de Derecho de Familia y Menores con Nociones Generales de Derecho o Derecho Civil o Derecho Privado
- ✓ Psiquiatría Social II con Nociones Generales de Psicopatología
- ✓ Psiquiatría Social con Nociones de Patología
- ✓ Introducción al Servicio Social con Nociones Generales de Servicio Social
- ✓ Introducción al Conocimiento de la Realidad Social con Conocimiento del Medio Social
- ✓ Técnicas de Investigación en Servicio Social (II) con Investigación Social (práctica)
- ✓ Servicio Social de Grupo con Método Servicio Social Profesional de Grupo
- ✓ Metodología Aplicada de Servicio Social I con Estadas Prácticas (Primer Período)
- ✓ Metodología Aplicada de Servicio Social II con Estadas Prácticas (Segundo Período)
- ✓ Psicología Evolutiva con Psicología de niño y adolescente
- ✓ Introducción a las Ciencias Sociales con Sociología
- ✓ Metodología Científica con Método de Servicio Social Profesional

- ✓ Matemáticas Generales con Estadística I
- ✓ Seminario Profesional con Técnicas de Investigación Social (III) o Servicio Social Profesional

Plan de Estudios Transitorio 1977

Asignaturas Básicas Obligatorias

- ✓ Introducción Ciencias Sociales
- ✓ Sociología General
- ✓ Sociología del Desarrollo I
- ✓ Sociología del Desarrollo II
- ✓ Antropología Social y Cultural o Antropología Social y Antropología Cultural
- ✓ Psicología Social
- ✓ Doctrinas Sociales Contemporáneas
- ✓ Filosofía Social
- ✓ Psicología Evolutiva
- ✓ Psicología Dinámica y de la Personalidad
- ✓ Economía I o Introducción a la Economía Política o Introducción a la Economía
- ✓ Economía II o Desarrollo y Subdesarrollo
- ✓ Administración General o Administración
- ✓ Estadística Social I o Estadística
- ✓ Estadística Social II o Estadística
- ✓ Demografía
- ✓ Introducción a la Salud Pública
- ✓ Principios Básicos de derecho y Legislación
- ✓ Derecho de Familia y Menores o Elementos Fundamentales de Derecho de Familia y de Menores
- ✓ Derecho Laboral o Derecho del Trabajo
- ✓ Seguridad Social
- ✓ Psicopatología I o Psiquiatría Social I
- ✓ Psicopatología II o Psiquiatría Social II

Asignaturas Profesionales Obligatorias

- ✓ Políticas Sociales y Planificación o Planificación y Políticas Sociales o Planificación Social y Políticas Sociales
- ✓ Fundamentos de la Educación y Técnicas de la Comunicación Social o Fundamentos y técnicas de la Comunicación Social
- ✓ Introducción al Servicio Social
- ✓ Problemas Sociales y Campos de Acción Social I
- ✓ Problemas Sociales y Campos de Acción Social II
- ✓ Problemas Sociales y Campos de Acción Social III
- ✓ Métodos y Técnicas de Investigación Social I o Técnicas de Investigación en Servicio Social I o Técnicas de Investigación Social I
- ✓ Métodos y Técnicas de Investigación Social II o Técnicas de Investigación en Servicio Social II o Técnicas de Investigación Social II
- ✓ Métodos y Técnicas de Investigación Social III
- ✓ Cooperativismo
- ✓ Cooperativismo II
- ✓ Ética General y Profesional
- ✓ Organización de Servicios de Bienestar Social u organización de Bienestar Social
- ✓ Metodología de Servicio Social I (Teoría)
- ✓ Técnicas de Trabajo Social I (Trabajo Social con individuos y grupos)
- ✓ Metodología de Servicio Social II (Teoría)
- ✓ Técnicas de Trabajo Social II (Trabajo Social a nivel de comunidad)
- ✓ Metodología Aplicada I (Práctica a nivel de individuos y grupos)
- ✓ Metodología Aplicada II (Práctica Integradora)
- ✓ Seminario Título I (Ciclo Tecnológico)
- ✓ Seminario Título II (Ciclo Tecnológico)

Cursos Electivos

Durante el desarrollo del curriculum los estudiantes deberán aprobar cinco asignaturas de entre las que se señalan a continuación:

- ✓ Matemáticas generales o matemáticas
- ✓ Lógica Formal o Lógica Clásica
- ✓ Psicología General
- ✓ Introducción a la Administración
- ✓ Introducción a la Planificación y al Desarrollo
- ✓ Técnicas de Trabajo Social
- ✓ Procedimientos de Servicio Social
- ✓ Desarrollo Social y Regional o Seminario Desarrollo Social y regional
- ✓ Técnicas de Recreación
- ✓ Introducción al conocimiento de la realidad social o conocimiento de la realidad social
- ✓ Conocimiento del medio social
- ✓ Introducción a la Filosofía
- ✓ Metodología Científica
- ✓ Servicio Social de Grupo
- ✓ La Participación de la mujer
- ✓ Seminario Ramos Profesionales
- ✓ Sociología de Desarrollo

Plan de Estudios 1978

Nómina de Asignaturas Obligatorias del Plan Básico Común

I.- De Formación Básica.

- ✓ Economía
- ✓ Psicología I
- ✓ Sociología I
- ✓ Psicología II
- ✓ Medicina Social I
- ✓ Estadística I
- ✓ Psicología III
- ✓ Derecho I
- ✓ Estadística II
- ✓ Metodología de la Investigación Social I
- ✓ Planificación Social
- ✓ Derecho II
- ✓ Metodología de la Investigación Social II
- ✓ Metodología para la formulación y evaluación de Proyectos Sociales
- ✓ Psicología IV
- ✓ Derecho III
- ✓ Metodología de la Investigación Social III
- ✓ Sociología III
- ✓ Medicina Social II
- ✓ Psiquiatría

II.- de Formación Especializada

- ✓ Servicio Social Profesional I
- ✓ Servicio Social Profesional II
- ✓ Servicio Social Profesional III
- ✓ Ética Profesional
- ✓ Servicio Social Profesional IV
- ✓ Metodología de Servicio Social I
- ✓ Metodología de Servicio Social II
- ✓ Práctica Profesional I
- ✓ Metodología de Servicio Social III
- ✓ Práctica Profesional II
- ✓ Práctica Profesional III
- ✓ Seminario de Título

III.- De Formación General

- ✓ Filosofía
- ✓ Sociología I
- ✓ Antropología Cultural
- ✓ Administración

Plan de Estudios 1981

Primer Año:

- ✓ Servicio Social Profesional I
- ✓ Metodología de Servicio Social I
- ✓ Investigación y Estadística Social I
- ✓ Psicología I
- ✓ Sociología de la Familia y de la Organización
- ✓ Derecho de Familia y Menores

Segundo Año:

- ✓ Servicio Social Profesional II
- ✓ Metodología de Servicio Social II
- ✓ Investigación y Estadística Social II
- ✓ Práctica de Servicio Social de Caso
- ✓ Psicología II
- ✓ Economía y Desarrollo
- ✓ Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Tercer Año:

- ✓ Servicio Social Profesional III
- ✓ Administración de Servicios de Bienestar Social
- ✓ Práctica de servicio Social de Grupos y Comunidad
- ✓ Psiquiatría
- ✓ Elementos de Patología y Salubridad

Cuarto Año:

- ✓ Servicio Social Profesional IV
- ✓ Ética Profesional
- ✓ Seminario de Título
- ✓ Electivo

*Nota: Información Recopilada de los Planes Curriculares existentes en la Secretaría de Estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso.

ANEXO 2:

CATASTRO HISTÓRICO DE TESIS
1948 – 1998

ANEXO 2 :CATASTRO HISTÓRICO DE TESIS 1948 – 1998.

Año	Título	Profesor Guía	Equipo Seminarista
1948	Prostitución de Menores	No se menciona	Georgina Pacheco Escobar.
1953	El Servicio Social de Grupo y su influencia en el desarrollo de la personalidad y adaptación social	No se menciona	María Antonieta Ernest Fortuño, Haydee Alegría González Flora Cuadros Aviles, Tegualda Moya Peña.
1960	Experiencia de Servicio Social Profesional de Grupo en una cooperativa de auto-construcción	No se menciona	Gladys Lima Radic
1964	Los Servicios Sociales en las industrias de Santiago	No se menciona	Sonia Arias Rojas
1965	Colaboración del Servicio Profesional al trabajo con grupos en alcoholismo	No se menciona	Doris Vera Aguirre
1965	Promoción Popular. Estudio de los centros comunitarios de la Corporación de la Vivienda	No se menciona	Alicia Bravo Ramírez, Sonia Moya Aranguiz
1965	El Refugio de Cristo y su obra	No se menciona	Fresia Kompatzki, Gilda Ponce, Feliza Torres
1965	Estudio sobre las condiciones de los egresados de las Escuelas Primarias Fiscales del Área Valparaíso del año 1963, en relación a su orientación vocacional.	No se menciona	Elicira Bustos Farias, Regina Rodríguez Guippi, Carmen Sarmiento Pérez
1965	El Servicio Social Profesional en las Cajas de Previsión de Santiago	No se menciona	María Angélica Flores Isla
1965	Investigación sobre los estudiantes latinoamericanos de la Universidad de Chile	No se menciona	Lucrecia Bravo Concha, Liliana Río Alonso
1965	Estudio de Roles en familias obreras	No se menciona	Teresa Alfaro Fernandois, M. Angélica Fuenzalida Tobar, Nelly Morales Astorga, Fresia Muñoz Retamal
1965	Estudio Comparativo de dos comunas del gran Santiago; Santiago y San Miguel	No se menciona	Luz Labial Cáceres, Teresa Escalona Sepúlveda, M. Angélica Hernández Goldschmidt, Juana Hormazabal Segura, Teresa Hurtado Benítez, Maite Ituarte Crespo, Yolanda Morales Zarate, M. Angélica Moreno Quijanes, Norma Muñoz Penailillo, M. Alicia Ramírez Fuentealba, M. Angélica Rojas Hormazabal
1965	Estudio de relaciones humanas en familias obreras	No se menciona	Graciela Pavéz Vivanco, Sara Quintana Rojas, Eugenia Repetur Salgado, Eliana Rosende Larenas, Pilar Serrano Gangas, Antonieta Torrico Rojas
1965	Estudio comparativo de hábitos, actitudes y opiniones de los adolescentes hijos de padres alcohólicos, sobre el problema del alcoholismo	No se menciona	Sonia Alegría del canto, Mónica Bueno López, Zeinab Buzada Cocio, Luisa Espinoza Soto, Yamile Pastor Muñoz, Hilda Rivera Valenzuela
1965	El rendimiento escolar y su relación con la situación socioeconómica del	No se menciona	Helia Puebla Olivares, Roswitha Weisser Sievers

	alumnado universitario de la Universidad de Chile en Valparaíso			
1965	Estudio socioeconómico de los estudiantes de 12 a 18 años residentes en la comuna de Valparaíso y su relación con problemas de tipo dental	No se menciona		Edith Almonacid M, Irma Gándara R, Noelia Navarro A, Angela Palomera F, Sonia Vignola R
1965	La adolescente campesina en la Comuna de Santa María	No se menciona		Laura Collantes Aranda
1966	Estudio sobre la formación, organización y desarrollo de la cooperativa de vivienda de autoconstrucción San Vicente de Paul Ltda..	No se menciona		María Urria Silva
1966	Importancia de la organización de la comunidad: estudio comparativo realizado en el Co. Las Cañas de Valparaíso	No se menciona		Mónica Bettancourt Placencio, Ercilla Fuentes Vidal, Edith Ubeda Valenzuela
1966	La rehabilitación de los enfermos broncopulmonares de origen tuberculoso	No se menciona		Tránsito Avila Azúa, Fresia Guerra Herrera
1967	Investigación de los factores socioeconómicos de un grupo de madres incluidas en un programa médico-social de planificación de la familia	No se menciona		Pilar del. Agua Henríquez, Inés Wobbe Lema
1967	Análisis de los resultados de un programa médico social de planificación de la familia en Viña del Mar	No se menciona		Mary-Cruz Calderón R., Edith Duclos L.
1967	Rehabilitación profesional un medio de incorporar a la vida activa al enfermo crónico en edad de laborar	No se menciona		Marta Bustos Díaz, M. Teresa Contador Genet
1967	Estudio acerca de la realidad socio económica de los imponentes Tripulantes de la Caja de Previsión de la marina Mercante nacional Sección tripulantes de naves y o Marítimos	No se menciona		Hilda Ponce Avila
1967	Planificación de la familia en la clase media	No se menciona		Sylvia Cabezas T, María Elena Etcheverry M.
1967	Introducción al estudio de especialización del asistente social como planificador social	No se menciona		Isabel Cárdenas Muñoz, Elena Quiroz Rojas, Gladys Tapia Montaner
1967	Estudio de los diversos aspectos a considerar en la aplicación de un programa de orientación educacional y vocacional	No se menciona		María Eugenia Gandarats Luco, Edmundo Santana Salinas
1967	Expectativas ocupacionales de titulados y egresados de la Escuela Nocturna para obreros dependientes de la Universidad Técnica Federico Santa María	No se menciona		Herminia Collinet A, Cristina Díaz P
1967	Estudio acerca de las causas del rechazo al tratamiento y control médico en pacientes de tuberculosis de la provincia de Valparaíso	No se menciona		Nora Acula Aguayo, Viviana Hidalgo García, Sonia Lolos Magna
1967	Rol del asistente en un equipo de salud pública en un programa de saneamiento básico en comunidades con otros servicios	No se menciona		Lilia Latorre O, María Luzzi H, Luis Reyes G
1967	El sistema cooperativo de construcción de vivienda y la edificación libre en la comunidad de los Placeres Alto	No se menciona		María Eugenia Padilla Osorio, Dolly Staig Clarke

1967	Estudio de opiniones de un grupo de parejas incluidas en un programa de planificación familiar y otro marginado de él.	No se menciona	Nilda González Herrera, Mirtha Lillo Robles, Cecilia Torrijos Barraza
1967	Estudio médico social del enfermo tuberculoso irrecuperable	No se menciona	M. Angélica De la Fuente, Marjorie Farfán Moyle, Milenka Milovic S
1968	Estudio del problema habitacional de os obreros de 23 industrias de la provincia de Valparaíso, afiliadas a la Caja de Compensación de ASIVA que cuentan con servicio social	No se menciona	Mabel Marey Brizuela
1968	Los centros de madres y su proyección en la mujer, la familia y la comunidad	No se menciona	María Angélica Calvo Muñoz, Gilda Silva Díaz, María Villalón Henríquez
1968	Aplicación de la metodología científica de la planificación social a un programa de desarrollo y organización de la comunidad, tomando como ejemplo el centro Docente del cerro Las Cañas y la labor realizada en él.	No se menciona	María Edith Salinas Fuentes
1968	El comunero de Potrerillo Alto. (Valle) frente al proceso de reforma agraria	No se menciona	Pilar López Díaz, Angela Montero Salinas
1968	Estudio social del alumno femenino que viene de otros puntos del país a estudiar a la Universidad de Chile en Valparaíso	No se menciona	Eva Díaz Martínez, Carme Jaime Becerra
1968	Estudio comparativo de los resultados del tratamiento médico social de los enfermos tratados en la Posta Antiatóhica el Hospital Enrique deformes, afiliados al Centro de Absternios " Los Gallos" y los afiliados a esa institución.	No se menciona	Yolanda Figueroa Barria, Estefanía Piraino Soto
1969	Fundamentos teóricos para la creación del departamento de desarrollo y acción social y elaboración de ejercicios de planificación social, para un primer año de la carrera de Servicio Social en la sede de la Universidad de Chile en Valparaíso	No se menciona	Juana Acuña Espinoza, Clara Barrientos Castro, Cecilia Campuzano Rodríguez, María Eugenia Faúndez Nader, Rita Hoernig Appellius, Patricio García Letelier, Ida Oyarzún Pérez
1969	Plan de desarrollo comunitario para localidad rural de Valle Hermoso (La Ligua)	No se menciona	Lidia Andino Donoso, María A. Torres Cisternas, Patricia Rebolledo Rivera, Patricia Zubieta Jaña
1969	Estudio social de la primera promoción de alumnos de educación básica en el departamento de la Serena, después de a implantación de la Reforma Educacional	No se menciona	Erika Borst Miranda
1969	Proposiciones sobre instrumental matemático a un nivel intermedio como aporte al pan de reforma en la Carrera de Servicio Social de la Universidad de Chile en Valparaíso	No se menciona	Rosalía Peña Zúñiga, Kelva Tarifeño Valdivieso, Héctor Balladares Olivares
1969	Una experiencia de aplicación del método de desarrollo y organización de la comunidad en un programa de erradicación	No se menciona	Noemi Leigh Anabalón, Alicia Zabala Bardelli
1969	Estudio de actitudes de los campesinos excedentes agrícolas y no	No se menciona	Leonor Liebig Montenegro, Nilda Tapia Domínguez

1969	agricolas del valle del Choapa frente a la erradicación Realidad de los comités de consumo en el proceso de reforma agraria en la Tercera Zona de Valparaíso	No se menciona	Sonia Martín Rivas, Carmen Palma Cohen, Gloria Reyes Aravena
1969	Propósitos para un curso de matemáticas a nivel básico para un primer año reformado de la carrera de servicio social	No se menciona	María Raquel Aravena Retamal, María Eugenia Contreras Sharpe, María Eugenia Maillat Gibson, Gloria Cáceres Torrijo, Agripina Madariaga Cáceres, Rosa Pérez Castro, Rosario Sepúlveda Carrasco
1969	La organización vecinal como un medio de participación para el cambio	No se menciona	Erika Cancino Aravena, Viviana Couchot Foxon, Ingebord Gründstein Díaz, Oriana Jiménez Otaegui, Eldecira Lay Cifuentes, Ana María Lira Gorena, Alicia Soto Gandarillas, Adela Zamorano Herrera
1970	Perspectivas ocupacionales del asistente social en la provincia de Valparaíso	No se menciona	Adriana Cortés M, Haydée Donoso C, Patricia Gallardo G, Alejandra Gabiño A, Elena Villar R
1970	La rehabilitación de niños con secuela de poliomielitis a través de 16 años en el Pabellón Lionel Cooper de Valparaíso	No se menciona	María Elena Kteishat Astudillo, Hilda Páez Levertón
1971	Algunos problemas que se generan en el proceso de reforma agraria. 1.- Situación Laboral. 2.- Enfrentamiento del campesino con la nueva estructura	No se menciona	Adriana Canales López, Elsa López Pinochet, Pascuala Neira Basáez, Hilda Santis Guzmán
1971	Análisis sico-social de los estudiantes que han ingresado a la Universidad de Chile de Valparaíso en el año 1970	No se menciona	María Elena Aragón Maggio, Rosa Aro Pavissich, María Morales Demuth, María Cristina Rayo Sahnueza, Alicia Norma Ríos Quiñones
1971	El bienestar social en el sector industrial	No se menciona	Amanda Andrade Villegas, Silvia Barberie Arroyo, Nelly Cruz Benz, América machuca González, Juana Vázquez Adam
1971	Acerca de la relación entre medios de comunicación de masas y juventud en la provincia de Valparaíso	No se menciona	Silvia Aguilar A, María Emma Calavia L, Ana María Carmona A, María Ismenia León A, Norma Muñoz E, Inés Pérez G, Ofelia Ramírez P, Elsa Rojo G
1971	La marginalidad una consecuencia del sistema capitalista y la participación social una estrategia para su superación	María Luisa Tarres B	Patricia Aliaga Pardo, teresa Castillo Malign, Gladis Donoso López, Gladys Estay Villalón, María González Silva, María Martínez Barrientos, Oscar Ramírez Soto, María E. Sepúlveda Jacas.
1971	Factores que intervienen en la utilización de los recursos médicos por la comunidad en la ciudad de Valparaíso	No se menciona	María Angélica Cordero G, Cristina Leporati E, Alicia Núñez R, Rebeca Olivares M, Regina Rosales A, Virginia Salas S, Edith Vidal Z
1971	Caso en relación a la concepción actual del servicio social profesional y su complementación con planificación social	No se menciona	Corina Correa Correa, Mónica Muñoz González
1971	La organización vecinal y su contribución en el proceso de transformación social chileno	Julia Ruiz Contardo	Nancy Pizarro Arancibia, Sonia Suárez Mondaca, Julia Vicencio Rodríguez

1971	La participación de los trabajadores en el área de propiedad social y mixta en la provincia de Valparaíso	Francisco Rojas R	Sylvia Alberti, Gloria Carmona, Edith Carrazola, Olga Figueroa, Cristina Fuentealba, María Teresa Huerta, Luisa Rodríguez, Angélica Saa, Ximena Taibo, Laura Zamorano
1971	Percepción de la realidad del marginal participantes	No se menciona	María Angélica Apablaza Estay, Eugenia Alejandra Bohórquez Ruiz, Luisa del carmen Bustos Vilches, Ana Libertad Cohen Gaete, Isabel Rosa León Mesa, Ana Verónica Ortega Fuentes
1971	La capacitación en servicio social y en organismos de la realidad del sistema nacional de aprendizaje (INACAP, Bio-Bío)	No se menciona	Solange Aravena González, Zaira Bengochea Alonso, Marcia Carrasco Padilla, Marcela Hernández Oyarzo, María Inés Plasser, María Sylvia Ruiz Novoa
1972	El movimiento obrero organizado en Chile y su relación con el sistema político social; 1953- 1971	María Luisa Tarres B	Laura Gajardo Augusto, Betty González Saavedra, Mercedes Ibáñez Valenzuela, Teresa Sepúlveda Caballero
1972	Índices psicológicos y psicopatológicos del paciente alcohólico crónico	No se menciona	María Eugenia Gaggero Péndola, Juanita Herrera Jiménez
1972	La sugestibilidad como factor social en el estudiante universitario	Julio Dittborn	Nelly Günther Grabert, María Cristina Zambón Ortiz
1972	Democratización del SNS: participación de la Comunidad en las tareas de salud	No se menciona	Maritza Pérez Dane, Mirta Ramírez Solari, Sylvia San Martín Carvajal
1972	Estudio cooperativo de los resultados obtenidos con la aplicación del método psico-social de Paulo Freire en asentamientos del área San Felipe, III zona de la Corporación de la Reforma Agraria	Fior Saez R	Mónica Encalada V, Gloria López R, Ana Ordenes L
1972	Problemática Habitacional de un sector marginal- Modelo Rocuant	Marta Letelier	María Eugenia Fuentes Romero, Juan Antonio Magna Mancilla, René Montenegro Montaner, Carmen Moraga Fuentes, Sara Ortigas Valenzuela, Fernando Pastén Cordovéz
1972	Contrastación de los planteamientos teóricos sobre marginalidad y participación social en una población con características de marginalidad ; modelo Rocuant	Marta Letelier	Margarita Díaz Leiva, Ana Espinoza Conteras, María flores Aravena, Sandra Flores Moyano, Mónica González Alcalde
1972	Estudio socioeconómico de alumnos de enseñanza básica provenientes de familia marginales y no marginales del sector Rocuant	No se menciona	Ana Luisa Gajardo Fuentes
1972	Dormir sugerido; visones e hipnotizabilidad	Julio Dittborn	Nancy Yáñez Marambio
1972	Mujer y familia en Chile; diagnóstico y pronóstico para una revolución	Juan Caviedes Fernández	Patricio Cofré Donoso, Renato Jiménez Rojas, Cramen Pellicer Rivera, Laura Rodríguez Hausse, Pilar Rojas Donoso, Patricia Salazar Lazo, Gloria Toro Silva, Angélica Villarroel Aranda
1972	Condicionantes histórico- social del tiempo excedente	No se menciona	Marianela Escobar Roco, Bárbara Groetaers Tosos, María Elena Gómez Jofré, Luis Benítez Vargas, Patricio Young Moreau, Leonardo Oneto Piazze
1972	Hacia una praxis de servicio social en reforma agraria en un periodo de	No se menciona	Juan Guillermo Chamorro A, Rubén Rafael Durán W, José Núñez Ch

	transición al socialismo		
1972	Principales aspectos de la economía chilena; guía para la educación de trabajador	Marta Letelier	Clementina Comesaña, María Osorio, Miguel Lazcano, Beatriz Pérez, Gloria Valdivia, Jorge Jara
1973	Acerca de la construcción socialista y su relación con el proceso chileno	No se menciona	Enelia Lira Ramos, Hugo Muñoz Leiva, Jorge Monenegro Collao, Osvaldo Oses González
1973	Experiencia de servicio social en rehabilitación psiquiátrica con metas a una comunidad terapéutica	Israel Roizblatt Stromwasser	Juanita Bianchetti Vaccarezza, Matilde Iturriaga Valdivia, Isaura Sandoval Castillo, Silvia Triviño Muñoz
1973	La susceptibilidad como factor social: Sus relaciones con otros rasgos de la personalidad	Julio Dittborn	Norma Carrasco Parra, Eliana Stehr Rivera, Eliana Torres Rivera
1973	Conducta opiniones y actitudes de gente joven ante la ingestión de etanol (alcohol)	No se menciona	César Jaime, Valderrama del Olmo
1973	La participación de los trabajadores del área en la provincia de Valparaíso	No se menciona	María Isabel Damilano Padilla, Elizabeth kudin
1973	La toma de fundo como una expresión de la conciencia campesina	No se menciona	Olga Mena Espinoza, Magdalena Montero Salinas, Rosa Zamora Escobar
1974	Consideraciones sobre la incorporación de la mujer chilena al proceso de desarrollo	Adelina Guzmán Contreras	Ximena campos Villegas, Isabel Chaparro Bravo, Erika Sánchez Villegas
1974	Algunas líneas de acción de servicio social frente a situaciones de emergencia	No se menciona	Patricia Azagra Arcayaga, Marta Domínguez tapia, María Irrázabal López, Carmen Jara Bravo
1974	Primeras aproximaciones de un estudio clínico, psicológico y sociocultural de la mujer alcohólica en la provincia de Valparaíso	No se menciona	Nora Ponce Zamora, Laura Rey Rubilar
1974	Glosario guía de términos psiquiátricos para utilizar en la carrera de Servicio Social	Julio Dittborn	Alicia Cabezas Ch
1974	La empresa y la participación de los trabajadores	No se menciona	Eliana Eede Bohórquez, Viviana Latorre Vivar, Eva Vásquez Sermini
1974	Estudio piloto sobre vivencias y habilidades modificadas por hipnosis	Julio Dittborn	Marcelino Millon Riveros
1974	Administración de una versión en Español de la Escala Harvard para grupos de susceptibilidad a la hipnosis, Forma A	Julio Dittborn	Liliana Romero Gómez, María Cristina Lazo Robles
1975	Las relaciones humanas en la familia nuclear urbana obrero industrial y su influencia en el desarrollo de la personalidad del niño de 0 a 5 ½ años	No se menciona	Hilda Chiang Sánchez, Edith León Hoffmann, Luis Lillo Bermudez
1975	Proposición de un modelo pedagógico psico-social para la reeducación del menor irregular socio-conductual	No se menciona	Eduardo Iribarra Miranda, Carmen Saavedra Saavedra, Laura Aguilera Walsh
1975	Estudio base el potencial artesanal de la comuna de Quillota, como contribución a la creación de un mercado regional agrícola- industrial artesanal	No se menciona	Zaida Dabed Portillo, Jeannette Ríos González
1975	Estudio analítico del sistema de colocaciones familiares en el área	Fernando Pastén	María Isabel Barra Arancibia, María Cecilia Cabrera Borrás, Marta Guerra

	Valparaíso del Servicio Nacional de Salud	Cordovéz	Molina, Elizabeth Silva Cid, Fernando Vera Huguedo
1975	Estudio del grado de conocimiento sobre paternidad responsable y los factores que impiden su pleno ejercicio en familias controladas en el Servicio Nacional de Salud	No se menciona	Cristina Araya Rodríguez, Rosa Briones Otarola, Virginia Cancino Fernández, Erika Inares Vargas, Cecilia Silva Villegas
1975	El régimen de libertad vigilada, como sistema de protección, control y rehabilitación en la provincia de Valparaíso.	No se menciona	Guillermo Leblanc Merino, Silvia Vásquez Retamal
1975	Perspectivas del Servicio Social en la educación básica chilena	Leonardo Oneto Piazze	Horacio López Campos, M. Nancy Páez Chacana, M. Verónica Rubilar Burboa
1975	Análisis sobre la aplicación de la Ley N° 16346 de legitimización adoptiva en el Primer Juzgado de Menores de Valparaíso, aspecto legal y social	No se menciona	Gladys Chamorro, Delfina Díaz, María Elgueta, Quinciana Vásquez
1975	Estudio de los factores que inciden en la incorporación de a mujer a la actividad productiva	Marta Letelier	Patricia Correa Aranceda, M. Elena Escalona Lozier, Esther Silva Herrera, Nancy González Peñaloza
1975	Características sociales de los dirigentes de sectores marginales	Marta Letelier	Gabriel Larenas Molina, Silvia Latorre Varas, Norma Vieyra Vital
1975	Formulación de un proyecto de educación Cooperativa para el sector de Cooperativas de Vivienda	María Millesi	Eliana Collao Pino, Augusto Fernández Saa
1975	Una alternativa de servicio social frente al menor en conflicto con la justicia	No se menciona	Pedro Cameratti A, Hernán Godoy A, Alfonso Henríquez S
1976	La incorporación de los pobladores al programa de autoconstrucción en Población Pampa Nueva	Elsa Puyol	Mirtha Celis Araya
1976	Análisis del problema del consumo de marihuana entre los estudiantes de enseñanza media de la ciudad de Valparaíso	No se menciona	Teresa Muñoz García, María Alicia Sáenz Neira
1976	Rehabilitación de menores delincuentes varones en establecimientos penales, Provincia de Santiago de Chile	Adriana Álvarez Ocampo	Aída Rubio Díaz, María teresa Dinamarca Aguirre
1976	Servicio Social en la gran empresa industrial privada de la provincia de Valparaíso, afiliada a ASIVA	Amanda Andrade Villegas	Eliseo Aguilar Astudillo, Amapola Gandarillas Castella
1976	Estudio del grado de conocimiento y prejuicios de la epilepsia del menor en edad escolar básica que tiene padres del primer sector escolar de Valparaíso	Silvia Montiglia Cordero	Leonardo Álvarez Napoli, Mauricio Saavedra Arancibia, Jaime Conejeros Sandoval, Álvaro Villanueva Muñoz
1976	Evolución del Servicio Social profesional en Chile durante el periodo comprendido entre los años 1925-1975	Mercedes Molina Sierra	Angélica Figueroa Silva
1976	Estudio Exploratorio de la extrema pobreza en las comunas de Valparaíso	Adelina Guzmán	Mariano De Sarrates Rosales, Ana Frieda Gottlieb Banner, Teresa Osorio

	Y Viña del Mar	Conteras	Basaez
1976	El comunicador social; relaciones entre servicio social y el comunicador social	No se menciona	Alexandra Liatis Gaete, María Isabel Martínez Peña, Sonia Reyes Montenegro, Gloria Torres Leiva, Fernando Rojas Cueto
1976	Estudio de seguimiento de las características psicosociales de los estudiantes que ingresaron a la Universidad de Chile de Valparaíso en el año 1970	María Cristina Rayo	Hilda Aguirre Barría, Lilian Loyola Morales, María I. Miranda Pimentel, Silvia Sanhueza Martínez, Fernando Wong Simonsen, Gladys Zúñiga Kossak
1976	Análisis de la problemática actual del anciano; estudio de una muestra de ancianos acogidos al artículo 245 de la ley 16464 (Ley de ancianidad) en el Departamento de Valparaíso de la V Región	Fernando Pastén Cordovez	Lucía Carreño González, Oscar Duarte Marín, Iris Abarca Aravena, Lucía Muñoz Renouff, Liliana Tesser Buseta
1977	Recreación, como agente en el proceso de socialización en los menores entre 9 y 14 años	Nelda Rodríguez Soto	Ana Guardia Pesca, María Luz Rosenthal Erazo, María Eugenia Teodoro Diabuno
1977	La participación de la comunidad y su relación con el desarrollo y el bienestar social	Nelda Rodríguez Soto	María Contreras Rojas, Marina Prieto Cano, Gloria Rodríguez Carvajal
1977	Estudio de las condiciones socio-económicas de los trabajadores del Departamento de Aseo (peonetas) de la Ilustre Municipalidad de Viña del Mar	Mónica González Alcaide	Potonia Lemhke González
1977	Proyecto plan piloto de capacitación socio-laboral para funcionarios de la JNJI delegación V Región	Adriana Álvarez Ocampo	Margarita Espinoza Vera, Celia Iñiguez Cerda, Humberto Lazo Robles, Ricardo Moraga González, Roberto Naranjo Guerra
1977	Proyecto Implementación de un centro de atención diurna en Miraflores Alto	Ruth Pacheco González	Ana María Aancibia Díaz, Margarita Riquelme Aravena, Eulariza Vargas González
1977	Proyecto de desarrollo de la comunidad en unidad vecinal 143 Cerro Placeres	Patricio García Letelier	Antonio Godoy Rivero, Eugenio Leiva Suárez, Gabriela Sánchez Cañete, Eugenio Sanhueza Alvarado
1977	Aplicación de un proyecto social en sector beneficiario del Comité habitacional comunal de Valparaíso	María Solís Milessi	Águeda Álvarez, Luisa Díaz, Ema García, Carlos Guzmán, Oscar Ordenes, Gladys Parancán, Amanda Pérez, Lilia Tapia, Alicia Teuber, Aristela Vozmediano
1978	La empresa y el bienestar social: análisis de una experiencia en Cámara Marítima de Chile	Nelda Rodríguez Soto	Miguel Bonilla Briceño
1978	Diagnóstico descriptivo de los centros rehabilitadores de alcohólicos de la Quinta Región y proposición de un modelo de centro rehabilitador	No se menciona	Eduardo Arán Cortés, José Muñoz Oyarce, Carlos Senarega Vásquez, Pedro Vargas Vega
1978	Aplicación de proyectos de acción social en al Escuela de Educación Especial N° 11, tendiente a modificar aquellos factores que inciden negativamente en la habilitación del sordo y en su posterior incorporación a la comunidad	María Solís Milessi	Selva Corral A, Rodrigo De la Barrera, Gloria Guerra

1978	Proyecto de implementación de un departamento de servicio social, en Fundación Vida	Ruth Pacheco González	Ana María Araya Gómez, Ruth Carmona Guerrero, Aintzane Ibarra Aboitiz
1978	Organización del departamento de Servicio social en la Federación de Tripulantes de Chile	Patricio García Letelier	Julia Díaz Vásquez, Paul Vallejos Rojas
1978	Aplicación de un proyecto social, para abordar aspectos de las relaciones humanas en el servicio de Vivienda y Urbanización (SERVIU) Valparaíso	Juan Faúndez Nuñez	Elba Cristina Aleuy Villarroel, Juan Carlos Olguín Guzmán, María Teresa Salinas Vega
1978	Estudio exploratorio de la situación laboral de la mujer en industrias pesqueras de la V Región	Fernando Pastén Cordovez	Celia Mejías Ramírez, Mariana Fontecilla Zepeda
1978	Contribución de servicio social a la rehabilitación del menor deficiente mental educable en la Escuela Especial N° 42 de Valparaíso	Patricio García Letelier	Claudia Jamett Sanguinetti, Gladys Olivares Vásquez, Juana Rojas Arce, Hilda Vera Cautivo, Rosa Zúñiga Sagrado
1978	Una experiencia de servicio social frente al cumplimiento del rol paterno, en un sector de trabajadores marítimos del Puerto de Valparaíso	Nelda Rodríguez Soto	Mónica Cifuentes Meyer, Marilyn Hurtado Lattapiat, Tegualda Mutis Aballay
1978	Aplicación de un proyecto en la Prevención de la delincuencia juvenil en el sector radicado del Comité Habitacional Comuna de Viña del Mar	Nancy Sanhueza Castillo	Ana María Alvear, Ana Figueroa V, Luzmira Madariaga O
1978	Reestructuración y readecuación del sistema administrativo de la Unidad de Bienestar de Sonap	No se menciona	Patricia Espinosa Gutiérrez, María Teresa Gómez Pizarro, Isabel Leiva Pérez, María Isabel Damilano Padilla
1978	Servicio Social una alternativa de acción en la prevención de problemática juvenil en un área Parroquial de Villa Alemana	Adriana Álvarez Ocampo	Selma Becerra B, María Julia Román C
1978	La influencia de la recreación en la distribución de la problemática fatiga laboral	Juan Faúndez Nuñez	Carmen Paz Barriga Soto, Verónica Carvajal Cos, Nuria Herrera Gederlini
1979	La organización comunitaria como alternativa de integración y participación social en un sector de extrema pobreza	María Solís Millesi	Lastenia Gutiérrez, Eliana Jara, Amanda Lobos L
1979	Una experiencia de servicio social en la prevención del problema de alcoholismo, en la Empresa Nacional Fundición y refinería de Ventanas	Nelda Rodríguez Soto	Marina Bustos Pino, Jaime Vega Valdivieso
1979	Aplicación de un proyecto social en la Escuela Especial N° 257 de Valparaíso que atiende a menores deficientes mentales- epilépticos	Patricio García Letelier	Patricia catalán Devlahovich, Aida Córtes Gabriele, Yesmina Guerra Santibáñez
1979	Implementación de un proyecto de acción social en la División Tráfico de la Compañía de teléfonos de Chile, V Región	Ruth Pacheco González	Carlos Peirano Arenas, Irene Pizarro Salinas
1980	Una proposición alternativa de servicio social, frente a la desocupación y al subempleo, de la fuerza de trabajo, en las 9 unidades vecinales que atiende el complejo Philippi Quilpue	Patricio García Letelier	Ana María Becerra Thon, Ana María Espinoza Corrales, Gloria Meza Bahamondes, Marcelo Quezada Pulido
1980	Una experiencia de servicio social profesional en la división cadetes del club de Deportes Santiago Wanderes y su contribución a la socialización	María Solís Millesi	Sonia Leal, Leopoldo Parráguéz

	del adolescente a través del deporte profesional			
1980	El sistema de la libertad vigilada, como tratamiento en medio Abierto. Sus limitaciones y perspectivas en la V Región. Período 1979-1980	Ruth Pacheco González	Iris Jiménez Pantoja, Dorkas Sepúlveda Moraga	
1980	Factores inherentes al educando y su relación con el bajo rendimiento escolar	Pilar Blanco Lorenzo	Alba Eugenia Díaz Hernández, María Soledad Pedro Cotroneo, María Cristina Schiaffino González	
1981	Los problemas de la mujer casada. Sus relaciones con el bienestar familiar y el clima laboral del cónyuge; una perspectiva integradora en el sector privado urbano industrial	María Millesi	María Soledad Orrego García, Marida Radrigan Rubio, Mónica Salvatierra Fernández, Mónica Valdivia Araya	
1981	Organización de un centro de orientación familiar en el servicio de bienestar de la Corporación Municipal de Educación, Cultura y Atención al menor de Quilpue	Patricio Letelier	Ana Arancibia Fernández, Liliana Castro Hurtado, Elizabeth Ibacache Cortés	
1981	Prevención de la ingestión anormal de alcohol en la Compañía Chilena de tabacos S.A	Marta Díaz	Ana Amengual Leiva, Lenka Tomulic Concha, Daisy Zamorano Green	
1981	Algunas consideraciones sobre el sistema cooperativo en Chile	Benjamín Zárate Jegó	Alejandro Faúndez Gómez	
1981	Una proposición alternativa de rehabilitación de menores en situación irregular aplicable a través de libertad vigilada en la V Región. Período 1981	Ruth González	María Andrade Uribe, Carmen Valenzuela Barrera, Silvia Vega Contreras, Liliana Villanueva Manzano	
1981	Diseño y aplicación de un modelo de acción social para mejorar los niveles de participación en beneficios sociales, las relaciones humanas y la integración de la familia a las empresas autogestionadas Comapla Ltda. Seval Ltda.	Juan Faúndez Niñez	Marianella Barrera Moreno, Carlos Navarro Pérez, Katty Zárate Brouwers	
1981	Una alternativa de servicio social profesional frente al problema del egresado de enseñanza media modalidad científica-humanista, que no constituye recurso humano incorporado activamente al mercado de trabajo, en la comuna de V. Alemana	Ruth Pacheco González	Nancy Ortega Rojas, Elena Rojas Vega	
1981	Servicio social: una unidad productiva. Proposiciones alternativas frente a la problemática del bajo rendimiento escolar en la Corporación Educacional Juan XXIII	Nelda Rodríguez Soto	Lorena Alvarado Oñate, Verónica Lobos Tapia, Carmen Gloria Godoy Socuro, Eulogia Ortiz Buitron	
1982	Proyecto de servicio social frente a la problemática matrimonial de los adolescentes	Fernando Pastén Cordovez	Viviana Castrillón Uribe, Mónica del C. Jara Parada, Eugenia Gómez Vásquez, Franca Rossi Escobar	
1982	Una experiencia de servicio social en el área de educación coprogramática	Nelda Rodríguez Soto	Edith Cueto Urbina	

1982	Una proposición alternativa de servicio social frente a la problemática de desequilibrio entre nivel de ingreso económico y nivel de consumo	Patricio Letelier	García Letelier	Cramen Gloria Escobar Raposo, Maritza Gatica Baeza, Silvia Lobosky Letelier
1982	Programa de prevención primaria de drogadicción en escolares de la Escuela E- 286 de la Población Juan Montedónico de Valparaíso	Sonia González	Pacheco González	Sonia Alvarado Ayala, Yasmin Barrios Peña, Edith Escobar Abarca
1982	Una alternativa de acción social profesional frente a la aplicación de la Ley N° 16346 sobre legitimación adoptiva	Marta Letelier	Letelier	Patricia Córdova Carvajal, Mariella Cuneo Beuret, Eugenio Escalona Hatte, Mario Manubens Salvago
1982	Servicio Social frente al menor en situación irregular fugado de casa de menores y que presenta citación de reintegro	Juan Nuñez	Faúndez	Luz Viviana Contreras, Nora Montenegro, Carmen Gloria Orrego, Sonia Patricia Silva
1983	Bienestar social y empresa: una experiencia de servicio social en el sector laboral	Nelda Soto	Rodríguez	Ingrid Chiffelle Ruff, Gloria Perán Ferenus
1983	Clima organizacional: consistencia interna de un instrumento y perfil de una organización	Cecilia Leiva		Beatriz Contreras, Tatiana Guerrero, Viviana Chamorro, Patricia Matheson, Nancy Rubio
1983	Principales aspectos a considerar en el establecimiento de un sistema de rehabilitación para menores prostitutas	Marta Díaz	Bustos	Ximena Aguilar Peters, Marisol Parra Zárate
1983	Una experiencia de servicio social en el desarrollo pre-vocacional de los menores impedidos	Luis Bermúdez	Lillo	Ana Miranda Ríos
1983	Una alternativa de prevención primaria y secundaria respecto del abuso de drogas en adolescentes de la Unidad vecinal N° 143, Placeres Alto	Mónica González	Alcaide	Beatriz Flores V, Verónica Torreblanca
1983	Participación de la Familia en el tratamiento de paciente esquizofrénico del Hospital del Salvador de Valparaíso	Ruth González	Pacheco	Carmen Gloria Díaz Amechazurra
1983	Organización del servicio de bienestar para los funcionarios de la Ilustre Municipalidad de Quilpue	Patricio Letelier	García Letelier	Susana Freire Hermosilla, Sylvia Poce Julio
1983	Diagnóstico y tratamiento de algunos aspectos involucrados en la problemática de la adolescencia embarazada de la Comuna de Viña del Mar	Nelda Soto	Rodríguez	María Georgina Basualdo Canelo, Lila del Carmen Rodríguez Latín, María Cecilia Torres Escobar, Héctor Luis Salgado Vergara
1984	Creación e implementación de una oficina de servicio social para la atención de menores reclusos en el Centro de Rehabilitación Social (ex cárcel) de Valparaíso	Fernando Córdovez	Pastén	Ana Bocaz Landa
1984	Una experiencia de servicio social en la prevención del embarazo precoz en las adolescentes de la Población Glorias Navales de Viña del Mar	Marta Letelier	Letelier	Sylvia Lobos Acevedo, Gladys Sanhueza Jara, Carmen Valenzuela Cisterna
1984	Una experiencia de servicio social en la satisfacción laboral y familiar de los trabajadores de la Embotelladora Viña del Mar Ltda.	Marta Díaz	Bustos	Erika Rivera Sepúlveda, Nancy Martínez López

1984	Marginalidad e integración social: una estrategia de superación- Modelo Población René Schneider Chorrillos	Juan Faúndez Núñez	María Angélica Buvinic, Leonor Opazo, Isabel Penna, Ana María Ramírez
1984	Servicio Social, una alternativa de acción frente al comportamiento social de adolescentes internas en dos hogares de protección simple	Nelda Rodríguez Soto	Lorena Meruane Corrales
1984	Una experiencia de servicio social con menores en situación de alto riesgo social	Patricio García Letelier	Patricia Vera Inostroza, Margarita Lineros Lara, Antonio Eguren Barrales
1985	Estudio preliminar de las condiciones socio-laborales del pescador artesanal de Quintero	Ruth Pacheco González	Isabel Miranda Castell
1985	Evaluación del sistema de rehabilitación de alcoholismo de Viña del Mar y Valparaíso, Creación de una instancia en prevención terciaria en alcoholismo	Fernando Pastén Cordovéz	María Angélica Bravo Espinoza, Ana Ximena Dibal Astudillo, Roxana Ximena Navarro Muñoz
1985	El trabajador marítimo, una nueva dimensión para servicio social	Ruth Pacheco González	Lilian Monsalve Moraga, Virginia Salvo Herrera
1985	La educación y el bienestar social: una experiencia con el alumnado del Liceo 830 de Valparaíso	Nelda Rodríguez Soto	Nelly Chávez Montecinos, Bernardita Santis Negrete
1985	Una intervención de servicio social frente a la problemática de desadaptación social que presentan os menores adscritos a la Aldea Infantil SOS Quilpue	Juan Faúndez Núñez	Vilma Cavieres Álvarez, Viviana Collado Apiolaza, Melbor Chacana Rodríguez, Sandra Vásquez Herrera
1985	Diagnóstico y tratamiento social de problema de la fuga de la interna desde el Centro de Orientación Femenino de Valparaíso	Patricio García Letelier	María Eugenia Caviedes Álvarez, Verónica del Carmen Jubal Mery, Patricia Antonieta Opazo Mancilla
1985	Elementos a considerar en la programación de actividades grupales en el sistema de libertad vigilada	Leonardo Oneto Piazzze	Flor Azócar Muñoz, Verónica Farrán Castillo, Ximena Risco Neira
1985	Una experiencia de servicio social con las familias de menores adscritos al sistema de pensión y el rol protagónico de estas en dicho sistema	Leonardo Oneto Piazzze	Ana María Allimant Jiménez, Marisol Rubiño Fuentes, Cecilia Weisser Pino
1985	Una experiencia de servicio social en un equipo interdisciplinario de medicina familiar. Estudio de las variables intra y extra familiares que afectan la alud familiar	Marta Díaz	María Eliana Hidalgo Gutiérrez, Ruth Alba Muñoz Valle, Myriam Toledo Galdames
1985	Una experiencia de servicio social profesional frente al problema de deserción escolar, en menores de la Escuela e- 338 de Villa Hermosa: consideraciones para un programa de capacitación laboral	Marta Letelier	Eduardo Mardones Rivera, Bernardo Ramos Alvarado
1985	Proyecto de rehabilitación y puesta en marcha en la ciudad de Valparaíso del Centro Abierto Von- Moltke con objetivos de readaptación social para individuos condenados a penas privativas de libertad	Fernando Pastén Cordovéz	Paz Concha, Ana Ponce Soto

1985	Una aproximación a la realidad social del subsector pesquero artesanal de la Quinta Región	Marta Díaz	Bustos	Patricia Ximena Álvarez Garrido, Adela Ibarra Soto, María Cecilia Steel González
1985	Jóvenes desocupados y subempleados de sectores populares. Una experiencia de Trabajo Social	Fernando Pastén Cordovés		María Julia Contreras Bernal, María Cecilia Chacana Barrera, Luz María Olivares Toledo
1985	Una experiencia de servicio social en el desarrollo organizacional de la comunidad campesina "El Cajón" de San Pedro	Patricio Letelier	García Letelier	Patricia Lorena Castañeda Meneses, Ana María Peña Salinas, María Isabel Ramírez Gálvez
1986	Estudios sobre las características sociales significativas y tipológicas de personalidad que inciden en la aparición de conductas desviadas en el adolescente marginal del sector Villa Hermosa en la ciudad de Viña del Mar tendientes a la creación de un modelo tentativo de acción profesional que permita la minimización de tales conductas	Marta Letelier	Letelier	Soledad Agurto Muller, Jorge Fuentes Núñez, Adriana Pérez Ojeda, Catalina Valenzuela Tudor
1986	Integración de las familias de los reos rematados al proceso de readaptación intramuro. Una experiencia local en el Centro de Detención Preventiva de Quillota	Fernando Cordovés	Pastén Cordovés	Alexis Farias Maturana
1986	La familia y su rol activo en la prevención de la irregularidad social en los menores. Experiencia de servicio social profesional en el CAD "Las Cañas" de Valparaíso	María Sánchez	Teresa Alen	Myriam Donoso Pinochet, Miguel Montes Salinas, Lilian Ponce Rodríguez
1986	Una experiencia de servicio social e tratamiento antialcohólico bajo un enfoque sistémico	Nelda Soto	Rodríguez Soto	Carolina Noemi Sorich, Marianella Peña Rodríguez, Verónica Teresa San Martín Córdova, Gloria Viviana Yáñez Wagner
1986	Estudio del nivel de vida de las familias del alumnado del Liceo A-27 de Valparaíso	Leonardo Piazze	Oneto Piazze	Mónica Álvarez Córtez, Ana María Peñafiel Vega, Janete Zavala Cartagena
1986	Proyecto de desarrollo organizacional en la Población "Expresos Viña"	Patricio Letelier	García Letelier	Clara del Carmen Cortés Villaseca
1986	Servicio Social y su incorporación al trabajo multidisciplinario en la problemática de alteraciones de conducta de los menores de enseñanza básica de la Escuela F- 278, Camilo Mori de Valparaíso	Leonardo Piazze	Oneto Piazze	María Francisca Aravena Rojas, Mariene Rosa Araya Cuello, María Elena Basualto Pavéz, Angélica Isabel Flores Quiroga
1986	Una nueva experiencia de servicio social profesional en el enfoque del desarrollo de la comunidad a partir de una escuela con características periurbanas	Marta Díaz	Bustos	Solange Anjel Chang
1986	Formación de unidades económicas de subsistencias como estrategias de superación del estado de dependencia económica y socia de la Población René Schneider, Sector Chorrillos Alto, Viña del Mar	Marta Díaz	Bustos	Margarita Cabrera Ortiz, Gerardo Cortés González, Claudia Núñez Gamboa, Jaime Ruz Cabrera
1987	El bienestar: un desafío al movimiento sindical. Un estudio práctico de	Marta	Bustos	Rosa Olinda Coyopae Hernández, Ester López Fuentes, María Amelia Lira

	servicio social en CEPCH- V Región	Díaz	Sepúlveda, Brenda Mesina Caru
1987	Importancia de la capacitación laboral, conjuntamente con el término de la enseñanza básica para los estudiantes de escuela de sectores de extrema pobreza. Experiencia piloto, en la Escuela E-338, del sector de Villa Hermosa, de la Comuna de Viña del Mar	Marta Letelier	Sandra Patricia Morales Navarro, María Dina Rojas Urrutia
1987	Una experiencia de trabajo social con familia en el tratamiento de la problemática del menor en situación irregular, desde un enfoque psicosocial	Fernando Pastén Cordovéz	Enrique Gómez Ramírez, Adelqui Landero Díaz, William Vera Rojas, Lidia Padilla Cid
1988	Una acción de servicio social frente a los aspectos familiar, laboral y educativo como variables fundamentales en el proceso de readaptación social de los internos condenados de Centro de Readaptación social de Valparaiso	Fernando Pastén Cordovés	Luz Mireya Aguilar Lagos, Cecilia Porto Fuentes
1988	Creación de un modelo funcional administrativo para la Corporación de Bienestar Social Alonso de Ercilla y Zuñiga, en proyección a maximizar su accionar potencial, como un elemento coadyuvante en la satisfacción laboral de los trabajadores de Compañía Chilena de Navegación Interoceánica S.A. y empresas filiales	Luis Bermúdez Lillo	Mónica Jonson Barella, Mauricio Ureta Bernal
1988	Servicio social y empresa: creación de un modelo de administración para departamentos de bienestar, orientado al desarrollo organizacional, a partir de la realidad específica del Departamento de bienestar de la Empresa Marítima del Estado	Luis Bermúdez Lillo	Claudia Herrera Rivas, Guillermo Bronstein Garín
1988	Servicio social y conducta atípica: una alternativa preventiva del consumo de drogas y consumo excesivo de alcohol en adolescentes pertenecientes a sectores populares de la Comuna de Quilpue	Patricio Letelier García	Graciela Angélica Castro Franchi, Viviana Muñoz Medina, Mirza Consuelo Peña Rivera
1988	Desarrollo evolutivo y participación de la familia en la atención de la minoridad irregular	Fernando Pastén Cordovéz	Sandra Ávila Gómez, Cecilia Concha Ríos, Susana Consuegra Berrueta
1989	La formación integral del recurso humano desde la perspectiva del servicio social	Nelda Rodríguez Soto	Paula Figueroa Alamos, Juan Carlos Maureira Carvajal
1989	Servicio social y adolescencia: una experiencia profesional en la prevención de conductas desviadas en jóvenes urbano-populares. Puertas Negras Playa Ancha	Marta Letelier	Marcela Patricia Arévalo González, Raquel Elvira Magna Cárcamo, Virginia Angélica Vargas Espinosa
1989	Proyecto de trabajo social de integración de los beneficiarios a la Organización Children International	Patricio Letelier García	Patricia Carreño Silva Paulina Dabed Mena, Raquel Olmos Gutiérrez, Lorena Osorio Neria

1989	La inadaptación escolar, una problemática a abordar por servicio social	Nelda Rodríguez	Soto	Viviana Godoy Villalobos, Miriam González Rey
1989	Una alternativa de servicio social frente al problema de la desvinculación físico-afectiva entre el menor interno y su familia	Maria Teresa Sánchez Alen		Sandra Berrios Figueroa, Ana María Laredo Maureira
1989	Desarrollo de la capacidad organizacional de la Asociación Regional de Lisiados de Valparaíso (A.R.L.V)	Leonardo Piazzese	Oneto	Claudia Contador Rojas, José Cortés Godoy
1989	La importancia de servicio social en el área de rehabilitación: labor socio-educativa desarrollada con los adolescentes amputados en el IRI-V y sus grupos familiares a fin de incrementar la aceptación de la discapacidad para lograr la integración de los jóvenes a fin de incrementar la aceptación de la discapacidad para lograr la integración de los jóvenes al medio social	Fernando Pastén Cordovéz		Tania Olivares, Lorena Rodríguez, Nora Sepúlveda
1989	Programa tendiente a crear conciencia en las familias de la población marginal Puertas Negras de Valparaíso, respecto de su condición como tal a través de acciones profesionales con la finalidad de producir cambios en su forma de vida	Fernando Pastén Cordovéz		María Soledad Delgado Covarrubias, Elsa Mónica Vicuña Tello
1989	El rol del sistema familiar como agente participante en el proceso de rehabilitación del menor discapacitado. Una experiencia de servicio social en la Escuela Especial F-292, Libertador de la Patria Gral. Bernardo O'higgins Riquelme de Valparaíso	Fernando Pastén Cordovéz		Sonia Aguilera Rivera, Paola Bustamante Pérez, Liliana Carballo Troncoso
1989	Servicio social profesional frente a la inestabilidad escolar: una estrategia de acción capacitadora, en la Escuela D-246, República Árabe- Siria, Playa Ancha	Marta Letelier	Letelier	María Teresa Arenas Carrasco, Rosa Argandoña Fuentes, Marcela Molina Calvo
1990	Una intervención profesional con las familias de los tripulantes de naves especiales de Valparaíso, desde una perspectiva psicosocial	Nelda Rodríguez	Soto	Mónica González Díaz, Ricardo Navarro Pérez
1990	La capacitación educacional y la labor socio-educativa como herramienta de desarrollo personal para alumnos de séptimos y octavos básicos de la Escuela D-246 de Playa Ancha, Valparaíso; continuación de un programa de desarrollo sociocultural con niños y adolescentes de estratos marginales	Marta Letelier	Letelier	Lorena Pilar Salazar Cárdenas, Paola Carolina Sánchez Ramírez
1990	Servicio social y deserción escolar: una aproximación al diagnóstico precoz de esta problemática desde la perspectiva del ámbito familiar y del proceso educativo	Leonardo Piazzese	Oneto	Marcela Cavieres Carranza, Myriam Toledo Galdames

1990	Creación de un modelo de gestión para los Departamentos de Bienestar y su aplicación piloto en el servicio de bienestar del personal de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de La Educación	Leonardo Oneto Piazzè	Mónica Paz Quiroz López, Larry Alejandro Zamora Sepúlveda
1990	La participación comunitaria como estrategia para el desarrollo local: experiencia en población Pompeya Norte; Quilpue	Patricio Letelier García	Elizabeth Araya Jaña, Marcela Suárez Cabrera
1990	La comunicación familiar como recurso rehabilitador en el tratamiento de readaptación social del menor adscrito a la medida de libertad vigilada. Centro de Orientación Juvenil, Valparaíso- Viña del Mar	María Teresa Sánchez Alen	Rosa Elena Gronemeyer Cisternas, Marcelo Saldaña Alvarez, David Stevenson Robles
1990	Una acción de servicio social frente a la reincidencia delictual de los delitos de hurto y/o robo, en la medida alternativa remisión condicional de la pena, en la sección de tratamiento del medio libre- Valparaíso. Gendarmería de Chile	Leonardo Oneto Piazzè	María Fuentes González, Sara Salum Alvarado
1990	Servicio social en una organización no gubernamental del área salud abordando la hemofilia en sus variables biopsicosociales, organizacionales, desde una perspectiva de planificación estratégica y de desarrollo local	Leonardo Oneto Piazzè	Cristián Arnaldo Belmar Gallardo, Viviana Molina Oliveros, Evelyn Marcela Soto Faúndez
1990	Una experiencia de servicio social frente al desempleo de los roles conyugales y parentales en las esposas de tripulantes en la Empresa Marítima S.A	María Teresa Sánchez Alen	Susana Bustos Díaz
1990	Una acción de servicio social a nivel familiar y grupal, a través de un enfoque combinado de técnicas, para el estudio y tratamiento de la toxicomanía en adolescentes de 14 a 21 años de la Población las Palmeras de Forestal Alto, Viña del Mar, dirigida al mejoramiento de la función afectiva	Fernando Pastén Cordovéz	Pamela Aracena González, Scarlett Montero Herrera, Guillermo Peña González
1990	Comunicación efectiva: una alternativa para la superación personal en educandos de cursos terminales de educación general básica, pertenecientes a un sector urbano-popular. Experiencia práctica de Servicio Social en el sistema comunidad Escuela E-286, población Juan Montedónico, Valparaíso	Marta Letelier Letelier	Ana María Cabezas Salgado, Jessica Cherie Orrego Contreras, Rossana Geraldine Román Norambuena, Alicia Pamela Romero Marín
1990	La tercera edad un área de intervención para servicio social profesional	Nelda Rodríguez Soto	María Isabel Coello González, Richar Morales Concha
1991	Las juntas de vecinos: un instrumento de promoción del desarrollo local en la comuna de Villa Alemana	Patricio Letelier García	Luz Margarita Rojas Quinteros

1991	Programa preventivo de servicio social en salud mental escolar	Leonardo Oneto Piazzese	M. Alejandra Riquelme Valdés, Liliana Tapia Figueroa
1991	Trabajadores de casa particular: un estudio exploratorio descriptivo y una intervención de servicio social profesional en la Asociación Nacional de Empleados de casa particular, ANECAP, filial Viña del Mar	Leonardo Oneto Piazzese	Gabriel Mendoza Miranda, Gloria Pérez Arredondo
1991	Educación y Capacitación: Instrumentos de crecimiento personal y social para alumnos de séptimos y octavos años básicos de la Escuela D-246 de Playa Ancha, Valparaíso	Marta Letelier	María Eliana Patricia Morales Sáez, Kurt Wittemberg Rojas
1992	Una investigación exploratoria sobre la participación de los Padres y/o Apoderados en el proceso educativo de sus hijos y una labor educativa como estrategia de desarrollo personal para alumnos de séptimos y octavos años básicos de la Escuela E-286 de la Población Juan Montedónico, Playa Ancha, Valparaíso	Marta Letelier	María Angélica Parra Pozo
1992	Servicio Social y la relación de cooperación familia- escuela: una estrategia dinamizadora en la Escuela D-246 República Árabe- Siria, Puertas Negras, Playa Ancha, Valparaíso	Marta Letelier	Patricio Caro Guerra, María Graciela Mena Díaz, Yasna Vilches Gallardo
1992	Una estrategia de servicio social frente a la deficiente relación de cooperación familia- escuela en la Unidad Educativa E- 286 de la Población Juan Montedónico de Valparaíso	Marta Letelier	Liza Cabezas Medina, Olga Caceres Brown, Lorena Lobos Andrade
1992	Programa sociohabitacional implementado en el Campamento “ Sor Teresa de los Andes” de la comuna de San Antonio	Patricio García Letelier	Waleska Castillo López, Cecilia Moya Marambio, Víctor Núñez Rojas
1992	Un aporte al bienestar social de los trabajadores de dirección – EMPORCHI a través de la medición de algunos aspectos de la calidad de vida laboral	María Teresa Sánchez Alen	Tatiana Méndez Ortiz, Marcela Rojas Jiroz, Verónica Rubio Aguilar
1992	Redes sociales de apoyo en el desarrollo estudiantil de alumnos de primer ciclo de la Universidad de Valparaíso	Leonardo Oneto Piazzese	Cristina Ojeda Flores, Paola Rodríguez Reyes, Paula Santander Figueroa
1992	Calidad de vida laboral. Una intervención profesional en la sección bienestar del servicio Nacional de Aduanas	María Teresa Sánchez Alen	Alejandra Cabezas Vera, Adriana Moya Marambio
1992	La familia de alto riesgo y el comportamiento social de los hijos: un análisis desde el modelo circunplejo de Olson, Russell y Sprenkle	Nelda Rodríguez Soto	Pamela Espinosa Gutiérrez, Lilian Luco Gallegos, Pamela Vidal Díaz
1993	Diseño de un modelo operativo de solución habitacional en sectores populares	Patricio García Letelier	Marcela Peñalosa Díaz, Paola Rojas Marín, Erika Salgado Bravo, Andrea Sarmiento Castillo
1993	El potencial sociocultural en las cooperativas de vivienda: una solución	Nelda Rodríguez	María Cristina Mardones Claro, Virgilio Sepúlveda Salgado

	integral al problema habitacional	Soto	
1993	Un aporte de servicio social a la atención integral, desde una perspectiva preventiva hacia las adolescentes embarazadas y jóvenes madres	Fernando Pastén Cordovéz	Jenny Espinosa Casanova, Rosa Pereira Martín, Sandra Rubilar Araneda
1993	El problema del deterioro progresivo de las funciones familiares durante el periodo de internado; y sus efectos en los menores, abordado por servicio social como tecnología al interior de la institución Hogar de la Providencia de Valparaíso	Fernando Pastén Cordovéz	Nancy López Carrasco, Mónica Morales Pino
1993	Implementación de un modelo de balance social interno en la empresa de obras sanitarias de Valparaíso S.A. filial CORFO	María Teresa Sánchez Alen	Dangi Alispach Arellano, Alejandra Lepe González, José Arce Leiva
1993	Una aproximación de servicio social al problema de la violencia conyugal contra la mujer Intervención profesional realizada en la Unidad Vecinal N° 140, Sector Rodellillo, Cerro Barón, Valparaíso	Leonardo Oneto Piazzese	Leonardo Alcaíno Véliz, Berta Mascayano Vidal, Gabriela Olea Alcántara
1993	Creación de un modelo de oficina de gestión habitacional en la Ilustre Municipalidad de Viña del Mar: una nueva forma de optimizar el uso de los recursos	Luis Bermúdez	Marisol Ciudad Pap, Pablina Galáz Cáceres, Abigail Salas Valdebenito
1993	Diseño de un modelo de administración para el Departamento de Bienestar del Congreso Nacional, desde la perspectiva de enfoque de procesos de mejoramiento continuo	Luis Bermúdez	Giovanna Cabrera Bernal, Mariela López Madrid
1993	Programa de capacitación y experiencia laboral de jóvenes: evaluación y propuestas: Investigación realizada en el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo- SENCE- V Región	Marta Letelier	Cándice Aguad Manríquez, Egna Belmar Aguilar, Natalia Péndola Calderón
1993	Servicio Social profesional frente a la deficiente relación de colaboración entre la familia y la Escuela D-246 Puertas Negras, Playa Ancha, Valparaíso	Marta Letelier	Alejandro Clark García, Paola Zárate Flores
1993	Saneamiento básico, marginalidad e intervención de servicio social: una experiencia sistematizada en Reñaca Alto y Concón	Patricio García Letelier	Valeska Aravena Ramírez, Pamela Canabés Herrera, Eunice Córdoba Montecinos, Evelyn Molina Galea
1993	La violencia focalizada en los niños: investigación y propuesta de intervención de servicio social a nivel microsocio	Patricio García Letelier	Laura Oyarzún Serrano
1993	Estudio diagnóstico acerca del funcionamiento de la Unidad de Bienestar de SERVIU V región y la incidencia de la participación en la satisfacción funcionaria del personal afiliado	María Teresa Sánchez Alen	Juan Carlos González Villena, Rodrigo Herrera Farias, Paola Marchant Araya
1994	La trabajadora informal de la floricultura de la Provincia de Quillota, V Región: realidad familiar y laboral. Efectos en la familia por su	Nelda Rodríguez Soto	Óscar Calderón, Claudia Cortés Sanhueza, Rose Marie Díaz

	incorporación al mercado de trabajo		
1994	Aplicación del modelo " Diagnóstico y Acción social" a una empresa de alta tecnología, con miras a conocer la calidad de vida laboral de sus trabajadores	María Teresa Sánchez Alen	Jessica Suárez Moraga, Elizabeth Tejos Sandoval, José Ríos Arellano
1994	Redes sociales de apoyo: Una estrategia de intervención para servicio social en el área del adulto mayor	Fernando Pastén Cordovéz	Mariela Chavarriga Guerrero, Sandra González Salinas, María Flor Rodríguez Godoy
1994	La participación comunitaria desde la perspectiva de los pobladores: una experiencia de servicio social en el área comunitaria. en las poblaciones Reynaldo Knop, Basso, Philips María Mena	Leonardo Oneto Piازه	Elisabeth Quevedo Quevedo, Paula Silva Alegría, Vanesa Solar Bontes
1994	Una experiencia de servicio social en a aplicación del primer balance social interno e la Compañía de Teléfonos de Chile C.A.I.C: Valparaíso, como un medio efectivo para el mejoramiento de las condiciones socio-laborales de sus trabajadores	Luis Bermúdez	Claudia Figueroa Ruiz, Ruth Loyola Delfin, Carola Rodríguez Berroeta
1994	Clima organizacional intervención, evaluación y estudio desde un enfoque sistémico de Niklas Luhman en una importante empresa de V Región	María Teresa Sánchez Alen	Marina Isabel Henríquez Araya, Pérsida Eunice Soto Fáunderz
1994	Una experiencia con organizaciones sociales, en la solución de la problemática de la Vivienda en la Comuna de Viña del Mar	Dagoberto Salinas Avilés	Mónica Vargas Aguirre
1994	Una experiencia de servicio social profesional en la unidad de bienestar del sindicato de trabajadores independientes suplementeros de Viña del Mar	Luis Bermúdez	María Azares Miranda, Marcela Vilugrón San Martín
1995	Evaluación del tratamiento de reinserción social del condenado a la medida de libertad vigilada: periodo 1984- 1992 Centro de reinserción Social, Valparaíso	Marta Letelier	Paulette Lamothe Ramirez, Carolina Madrid Meza
1995	Diagnóstico y prevención de actividad sexual responsable y consumo de drogas en escolares de 8° básico de las Escuelas de Corporación Municipal de Viña del Mar	Fernando Pastén Cordovéz	Alejandra Pérez, Viviana Silva, Christian Riquelme
1995	Evaluación de la estrategia del programa de mejoramiento de barrios en Viña del Mar durante el año 1994	Dagoberto Salinas Avilés	Andrea Bravo González, Catherine Cuevas Lang
1995	La pobreza en la comuna de Olmué: propuesta de un modelo de acción estratégica	Patricio García Letelier	Jessica Burgos Ahumada, Christian Corvalán Rivera, Lorena Páez Rubio
1995	Estudio del sistema de postulación y asignación de viviendas y propuesta de coordinación SERVIU- Municipios orientada a optimizar la gestión habitacional en beneficio de os sectores populares	Patricio García Letelier	Rosita Almonacid Muñoz, Héctor Campos Hidalgo, María Pilar Hernández Medina

1995	Programa integral de desarrollo local en saneamiento básico y productividad agrícola, con tecnología apropiada para comunidades pobres	Dagoberto Salinas Avilés	Claudia Hernández Cisternas, Oscar Valdivia González
1995	Primer balance social interno en la Empresa Nacional de Minería, Fundición y Refinería Ventanas: un avance científico para la incorporación del desarrollo social en la planificación estratégica de la empresa	Luis Lillo Bermúdez	Carla Guerra Cisternas, Marisol Pérez Pérez, Fabiola Rivas Henríquez, Fabiola Silva Olivares
1995	Estudio evaluativo del instrumento con que CODENI orienta su acción	María Teresa Sánchez Alen	Pamela Donoso Bravo, Marisol Parraguez Mori
1995	Estrategia de capacitación para monitoras de Fundación PRODEMU: una forma de intervención de Servicio Social profesional	Marta Bustos Díaz	Marcela Guillén Ríos, Claudia Pinto González, Sandra Pulgar Urquiaga
1995	El balance social en la administración estratégica del recurso humano: una experiencia piloto de servicio social en el Almacén extra- portuario de SAAM, SEPSA	Luis Bermúdez	Solange Buvinic Pino, Valeska Soto Osorio
1995	El desafío de la satisfacción de necesidades psicosociales del usuario de emergencia del Hospital San Martín de Quillota: un aporte de servicio social profesional a la calidad de la atención	Judith Díaz Oyarzún	Paula González Cataldo, Sandra González Muñoz, Javier Iduarte Almendares
1995	El subempleo, una realidad de los jóvenes rurales abordado desde una perspectiva de desarrollo local, en los sectores juveniles de la comuna de Hijuelas provincia de Quillota	Fernando Pastén Cordovéz	César Araos Aguirre, José Cabrera Reyes, Jessica Díaz Salas
1995	Significado que los padres de familia y apoderados en edad preescolar le otorgan a su participación en el proceso socioeducativo de sus hijos: una experiencia profesional en la comunidad educativa Jardín Infantil de Acción Social, Adonai de Forestal Alto- Comuna de Viña del Mar	Dagoberto Salinas Avilés	Carmen Hernández Castillo
1995	Una acción de servicio social profesional, tendiente al estudio de las causales de reincidencia penal, en los sujetos egresados de la medida alternativa de libertad vigilada del adulto: decenio 1984- 1994	Leonardo Oneto Piazze	Maritza Silva Sepúlveda, Elida Traverso Carvajal, Catalina Urbina Maggi, Luis Vergara Quintana
1995	Diagnóstico organizacional- social, una herramienta eficaz para elevar el nivel de calidad de vida laboral de los funcionarios de la I. Municipalidad de Viña del Mar	María Teresa Sánchez Alen	Paola Abutridy Toro, Alejandra Gómez Pérez, Catherine Labraña Pascual
1995	Evaluación del impacto social del programa entre todos: Comuna de Valparaíso y San Antonio	Dagoberto Salinas Avilés	Vanesa Evelyn Vidal Malgüe, Cecilia Antonieta Videla Zavala, Mariela Soledad Zamora Silva
1995	Creación de un modelo operativo de intervención profesional para	Patricio García	Beatriz Menares Carrasco, Jaime Arraigada Apablaza, Flavio Páez Flores

		Letelier	
1995	promover la participación juvenil en las organizaciones comunitarias Una experiencia de servicio social sobre la realidad de desprotección del microempresario en materia de previsión social	Marta Díaz Bustos	Juan Guerra Pérez, Edith Ruiz Bustos
1996	Implementación de un centro de atención diurna para adultos mayores en la comuna de Quilpue: una estrategia de intervención para servicio social en el área del adulto mayor	Marta Díaz Bustos	Sandra Castro Guajardo, Marianela Quijón Figueroa, Rosa Villarroel Valdés
1996	Una intervención de servicio social en los asentamientos humanos precarios de la Comuna de Viña del Mar	Luis Bermúdez Lillo	Paz Ojeda Pinto, Pamela Ramos Álvarez, Paola Torres Díaz
1996	La participación de los padres y/o tutores de los menores internos en el hogar "Los Sauces", de COANIL, Limache	María Teresa Sánchez Alen	Ximena Montenegro Muñoz
1996	Estudio sobre el problema de vivienda en la comuna de Viña del Mar: proposición metodológica de intervención de servicio social dirigido a los beneficiarios del programa de vivienda básica	Dagoberto salinas Aviés	Erika Díaz Liancafi, Marcela Fernández Bernal
1996	Estudio de la situación socio laboral de las funcionarias administrativas y profesionales de un organismo público del Gran Valparaíso, Quinta Región	María Teresa Sánchez Alen	Fernanda Ramirez Montecinos, Cyntia Soto Cifuentes
1996	Diseño de un sistema de objetivos y políticas (S.O.P) como una estrategia de desarrollo comunitario de la Ilustre Municipalidad de Nogales	Luis Bermúdez Lillo	Christian San Martín Romo, Víctor Valdebenito Villa
1996	Importancia de los clubes de adultos mayores para la integración de estos a la comunidad	Fernando Pastén Cordovez	Victoria Álvarez Veas, Raquel Cáceres Díaz
1996	La red social: un recurso de apoyo para organizaciones que trabajan con el bebedor problema con dependencia. Una experiencia de servicio social profesional	Judith Oyarzún Díaz	Jorge Contreras Lamas, Beatriz Loos
1996	Un aporte de servicio social a mejora la coordinación de la red social formal de apoyo a la reinserción social del menor infractor de ley penal excarcelado, de las secciones de menores de los centros de cumplimiento penitenciario de Valparaíso, Limache y Quillota	Fernando Pastén Cordovez	Maximiliano García Carmona, Laura Salgado González
1996	El desafío de servicio social profesional frente a la problemática del V.I.H-Sida en recintos carcelarios de la V región- segmentos mujeres, un aporte a la prevención a través de la educación de internas pertenecientes a las unidades penales Limache Quillota y Centro penitenciario femenino de Valparaíso	Leonardo Oneto Piazzze	Tatiana Carrasco Tapia, Marisol Chea Ibáñez, Claudia Véliz Castro
1996	Pobreza rural: estrategia de desarrollo rural, en la zona Rautén-	Dagoberto	Paula González González, Claudia Ordenes González

	Manzanar de la comuna de Quillota	Salinas Avilés	
1996	Dimensionamiento de la fuerza laboral desprotegida de la seguridad social de seis sectores económicos de la Comuna de Valparaíso	Marta Bustos Diaz	Gloria del Carmen Bravo Mercado, Mirzia Andrea Gallardo Lagos, Eliana Jeanette Estay Estay, Marcela Elena Vergara Valenzuela
1996	Diseño y aplicación del índice IMPOC en organizaciones vecinales territoriales de la Comuna de Quillota	Patricio García Letelier	Luis Alejandro Céspedes Vergara, Alejandro Collao Reyes, Julie Ivonne López Becker
1996	Programa de densificación predial: una alternativa de solución a la problemática del allegamiento en la Comuna de Villa Alemana	Dagoberto Salinas Avilés	Rafaela Kahn González, Rebeca Vargas Jamett
1996	Desarrollo de comunidades locales: la importancia de rescatar las potencialidades de sus actores	Fernando Pastén Cordovez	Luis Michelacci López, Gustavo Zárate Quiero
1996	Una estrategia de estudio y tratamiento social para la prevención de conductas sexuales de riesgo y atención de embarazo adolescente escolar en liceos municipalizados de Valparaíso y Viña del Mar	Fernando Pastén Cordovez	Alejandra Bustamante Neira, Carola Díaz Martínez, Sandra Rojas Cáceres
1996	Diseño de la estrategia para el Departamento de Bienestar de la Empresa Corpora Tresmontes S.A	Luis Lillo Bermúdez	Lorna Pilar Córdova González
1997	Diagnóstico sobre la funcionalidad de la Unidad de Bienestar de Recursos Humanos, de la Empresa de Obras Sanitarias de Valparaíso, ESVAL, S.A., desde la perspectiva de los modelos del comportamiento organizacional	María Teresa Sánchez Alen	Gonzalo Arancibia Goldsworthy, Yovanna Donoso Reinoso, Joice Riveras Opazo
1997	Beca Presidente de la República, estudio para el mejoramiento del programa a nivel de la comuna de Viña del Mar	María Teresa Sánchez Alen	Lorena Casmaño Arrutia, Paula Quilodrán Slater, Ximena Vásquez Carmona
1997	Realidad Juvenil, consumo de drogas ilícitas y Programa de prevención	María Teresa Sánchez Alen	Nelson Arellano Escudero, Edmundo Mercado Cabrera, Edgardo Toro Quezada
1997	Una propuesta estratégica para enfrentar el déficit en el desarrollo psicosocial en sectores de mayor vulnerabilidad infantil de la Comuna de Viña del Mar: el caso de la población "Puerto Aysén", Forestal Alto	Leonardo Oneto Piazzé	María E. Carreño Retamal, Carmen Casanova Rojas, Luis A Reyes Cortés
1997	Servicio Social como agente dinamizador de la capacidad de coordinación de tres organizaciones sociales de la comuna de Quilpué con su red social de apoyo mediante el potenciamiento de tres ejes de gestión	María Teresa Sánchez Alen	Roberto Rodríguez Manríquez, Claudia Riveros García, Christian Quinteros Flores
1997	Una experiencia de servicio social en la implementación de programa de mejoramiento de barrios en las Unidades Vecinales N° 101 y 102, Expresos Viña y Reñaca Alto	Fernando Pastén Cordovez	Ximena Aguilar Albarracín, Elizabeth Donoso Valdés
1997	Adultos mayores organizados de la Comuna de Quillota : promoviéndose	Marta Bustos	Maristza Galaz Plaza, Lorena Pérez Alarcón, Ana M. Rodríguez Sepúlveda,

	integración a la comunidad	Días	Vivienne	Gahona	Tapia
1997	Pobreza Rural: implementación de un programa de desarrollo socio-agrícola en locales rurales de la comuna de Puchuncaví	Patricio García Letelier	Nardy Lizbeth Albornoz Fuentes, Tania Ivonne Torres Torres, María Antonieta Urquieta Álvarez		
1997	Modelo de intervención profesional : una propuesta para contribuir al proceso de reinserción social de las personas privadas de libertad	Luis Bermúdez Lillo	Flor Fernández M., Verónica Mella L., Marcela Rodríguez E.		
1997	La Inserción social del joven urbano popular en el proceso de desarrollo local, en las comunas de Quillota y La Calera : un modelo operativo de intervención profesional con jóvenes urbano populares	Fernando Pastén Cordovez	Carolina Álvarez Ponce, Franco Villaruel Campodónico		
1997	Gestión ambiental comunitaria : el proceso de recuperación del Estero de Quilpué	María Teresa Sánchez Alen	Haroldo Adolfo Bastias		Naranjo
1997	Las Redes sociales como agente de reinserción social en excarcelados del Centro de Cumplimiento Penitenciario de Valparaíso : una experiencia piloto de servicio social	María Teresa Sánchez Alen	Loreto San Castillo Martín Collado, Torres, Catherine Ortega Paola Soto Flores		
1997	Promoción de la vida comunitaria en poblaciones básicas SERVIU de la Provincia de San Antonio	Dagoberto Salinas Aviles	Lorena Gómez Camus, Clarisa Gutiérrez Verdejo, Guido Maturana Baeza, Alejandro Parra Villalobos, Nelson Poblete Muñoz		
1997	Primer diagnóstico organizacional - social en Hasbun S.A. Planta Viña del Mar : un aporte de servicio social el área empresa	María Teresa Sánchez Alen	Elba Alejandra Cabrera Padilla, Pilar Carmona Mújica Blanca, Blanca María Pía Noziglia Flores		
1997	Servicio social, capacitación de jóvenes e intermediación laboral. Diagnóstico y propuesta comunal. Ilustre Municipalidad de Viña del Mar	Leonardo Oneto Piazze	María Alejandra Arredondo Pérez, Paola A. López Fuentes, Silvia S. Torrealba Echiburu		
1998	Articulación socio-productiva : una estrategia de desarrollo local que contribuye al mejoramiento de las oportunidades laborales de los jóvenes de la Comuna de Puchuncaví	Luis Bermúdez Lillo	Lorena Carmona López, Jimena González Guerrero, Lily Urbina Toro, Débora Alarcón Barrientos		
1998	Menores reincidentes en infracciones a la Ley Penal de entre 16 y 18 años de la Provincia de Valparaíso, desde la perspectiva del servicio social	María Teresa Sánchez Alen	Paola Flores Ulloa, Carlos Gardella Arredondo, Lorette Pereira Nova		
1998	Estrategia de integración y focalización para la Escuela de la Mujer-	Leonardo Oneto	Macarena Alfaro Pinedo, Claudia Escalante Aravena, Silvana Martel Oyaneder		

		Piazzze	
1998	PRODEMU : una propuesta de servicio social profesional para la atención institucional de mujeres de escasos recursos, en la Provincia de Valparaiso-Costa	Judith Díaz Oyarzún	Claudia Reyes Bastias
1998	Una Instancia impulsora de la prevención del beber- problema con dependencia en adolescentes de la población 18 de Septiembre de San Fernando	Dagoberto salinas Áviles	Christian Cofré Villagrán
1998	Implementación de un programa estratégico de desarrollo comunitario en el sector sur poniente de la comuna de Villa Alemana	María Teresa Sánchez Alen	Rodrigo Cortés Mancilla, Schiara Gortaires Galleguillos, Esteban Sánchez García
1998	Servicio social un estudio de la problemática de intervención guiada a la gestión de los comités de vivienda de la Comuna de Viña del Mar	Fernando Pastén Cordovez	Viviana Donoso Donoso, Ingrid León Rivera, Ana Yáñez Navarrete
1998	Creación de un modelo de análisis e intervención de la problemática del bajo rendimiento escolar en las alumnas pertenecientes al Liceo N2 de niñas Matilde Brandau de Ross desde una perspectiva de servicio social	Luis Bermúdez	Karín Luz Cabrera Vásquez, Roberto Mayorga Silva, Angélica María Yáñez Lillo, Jorge Alejandro Ávila Ramírez
1998	Estrategia de desarrollo rural, en las localidades pobres de Los Caleos, Las Palmas y Pucalán de la comuna de Nogales, desde una perspectiva de Servicio Social	Patricio Letelier	Pilar Hernández Henríquez, Marcela Jara Estay, Marcia Méndez Espinoza
1998	Primera experiencia en la capacitación y organización de comunidades de copropietarios de poblaciones de vivienda básica modalidad SERVIU Tipo C, en la Provincia de Quillota : elaboración y difusión de un modelo de intervención	Marta Díaz	Alejandra Romo Zelaya, Amílcar Koenig Duffau, Víctor Hugo Neira Contreras, Marcelo Salinas Pinilla
1998	Fortalecimiento rol social municipal y difusión de la situación de pobreza comunal : un aporte de servicio social a la superación de la pobreza Ilustre Municipalidad de Quintero	Dagoberto Salinas Áviles	Claudia Barahona Tissinetti, Lorena Calderón Díaz, Mariana Espinoza Aceituno, Mónica Muñoz Fernández, Magdalena Urbano Muñoz
1998	Servicio social frente a la problemática de la inadaptación escolar que presentan los menores pertenecientes a escuelas básicas municipalizadas emplazadas en sectores de mediana y extrema pobreza de la Comuna de Viña del Mar	María Teresa Sánchez Alen	Ximena Canales Tapia, Claudia Hernández Lapido, Pamela Ortiz Quiroga
1998	Un Aporte de servicio social a las áreas salud preventiva y previsión social en el Bienestar del Ministerio de Obras Públicas V Región		

ANEXO 3:

***REGLAMENTO SEMINARIO DE TÍTULO
PROGRAMA 1987***

ANEXO 3 REGLAMENTO SEMINARIO DE TÍTULO PROGRAMA 1987.

La asignatura de seminario de título, se distribuye dentro del Plan de estudios en el noveno y décimos semestre con una duración de 30 horas aulas semanales.

De esta forma el Reglamento del Plan de Estudios, contempla la asignatura de Seminario de título, dentro del " Título V", que determina lo siguiente* :

Art. 28°.- El Seminario de Título es una asignatura de carácter anual que se cursa durante los semestres IX y X, o quinto año de la Carrera, teniendo como requisito el que el alumno haya aprobado la totalidad de las asignaturas cursadas en los semestres anteriores.

No obstante, el Director de la Escuela podrá autorizar que un alumno curse el Seminario de Título paralelamente con asignaturas electivas reprobadas en primera oportunidad.

Art. 29°.- El Seminario de título versará sobre el desarrollo de un proyecto social que implique el cumplimiento de la fase de diagnóstico de un problema social relevante, el diseño y aplicación de un programa de intervención profesional y su respectiva evaluación. Asimismo, podrá versar exclusivamente acerca del desarrollo de una o más de las fases antes citadas.

Cualquier alternativa a seguir en el desarrollo del seminario de Título lo será en función de los requerimientos derivados de la situación en una determinada problemática social, de los intereses de la institución patrocinante del proyecto, de los propios intereses del alumno o de otros factores determinantes.

Con todo, cualquiera sea la alternativa elegida en el diseño y aplicación del proyecto de Seminario de Título, ella deberá ser evaluada por el respectivo docente guía al inicio del desarrollo del trabajo.

La temática abordada deberá permitir un alto nivel de integración de conocimientos teóricos y prácticos adquiridos por el alumno, como asimismo deberá caracterizarse por constituir un aporte al desarrollo de la profesión e instituciones involucradas, como también, según sea el caso, una profundización al conocimiento de una problemática social o de los procedimientos técnicos para abordarla.

Art. 30°.- Antes del término del VIII semestre de la Carrera los alumnos que corresponda deberán proponer a la Secretaría académica de la Escuela un anteproyecto de Seminario de Título a realizarse. El diseño deberá contener, a lo menos, la identificación del tema a desarrollar y de la institución patrocinante; la fundamentación acerca de la importancia e interés personal profesional e institucional de abordar la temática; los objetivos generales considerados para el trabajo; y una programación estimativa del mismo dentro del año académico en que se debe cursar el Seminario de Título.- Deberá, asimismo, acompañarse una autorización escrita de la institución en que se efectuará el trabajo.

Quienes no cumplan con lo señalado en el inciso anterior no podrán cursar la matrícula de la asignatura de Seminario de Título.

Art. 31°.- Terminado el periodo de recepción de anteproyectos de seminarios de Título, la secretaría Académica de la Escuela los remitirá a los respectivos profesores guías que para este efecto designe el director de la Escuela, a fin de que se comience el proceso de supervisión y guía del Seminario de título, una vez iniciado el quinto año de la Carrera.

* Universidad de Valparaíso. "Reglamento del Plan de Estudios para los alumnos de la Escuela de Servicio Social" de 31 de agosto de 1987. Págs. 14 y siguientes

Art. 32°.- Es de responsabilidad del profesor guía el ponderar la factibilidad de desarrollo del anteproyecto propuesto, para lo cual tendrá un plazo máximo de 10 días a contar de la fecha de recepción del citado documento.

Si el profesor guía estimare que , la proposición del alumno no es factible de realización deberá informarlo a la secretaría Académica, la que procederá a dar al alumno un plazo adecuado para la presentación de un nuevo anteproyecto.

Art. 33°.- El cupo de alumnos para realizar un Seminario de Título oscilará entre 1 a 3 alumnos como máximo, debiendo formar un equipo de trabajo cuando exceda de uno, sin perjuicio de que la evaluación final de los integrantes sea de carácter individual.

Art. 34°.- Los profesores de la Escuela podrán proponer temas de Seminarios de Título a la Secretaría Académica de la Escuela, a fin de ofrecerlos a los alumnos que vayan a iniciar esta asignatura.

Art. 35°.- Corresponde al profesor guía:

- a) orientar a alumnos en relación al desarrollo del tema en la forma prevista en el anteproyecto, como asimismo asesorarlo en materias de métodos, teorías aplicables al trabajo.
- b) Velar porque el Seminario de Título se inserte dentro del campo de competencia del asistente social, a la vez que signifique una contribución al Servicio Social.
- c) Orientar acerca de la participación de otros especialistas en el Seminario de Título, delimitando las responsabilidades dentro del trabajo.
- d) Determinar las formas y tiempo de control, fijando previamente las sesiones de supervisión.
- e) Evacuar un Informe de Evaluación del Seminario de Título al término del mismo, siguiendo los procedimientos indicados en el presente reglamento.

Art. 36°.- Serán obligaciones de los estudiantes de Seminario de Titulo:

- a) Responsabilizarse frente a todas las tareas que emanen del desarrollo del Seminario.
- b) Asistir obligatoriamente al 100% de las entrevistas y sesiones de trabajo convenidas tanto por el profesor Guía como con el grupo de trabajo del que forman parte. Podrá aceptarse hasta el 15% de inasistencia, por razones de tipo médico u otras debidamente justificadas.
- c) Respetar los plazos estipulados para la entrega de trabajo.
- d) Hacer buen uso de las fuentes bibliográficas y respeto formal de las citas.
- e) Informar oportunamente al docente supervisor acerca de las dificultades relativas al Seminario.
- f) Ajustar su actuación, en todo momento, a las normas éticas de la profesión.

El incumplimiento reiterado de cualquiera de las normas precedentes de este artículo, serán motivo suficiente de reprobación del Seminario, debiendo el alumno hacer abandono inmediato del mismo.

Art. 37°.- El informe final de sistematización del Seminario deberá ser presentado al Profesor Guía, a más tardar, el último día del mes correspondiente al semestre en que finaliza el Seminario de Título.

Cumplido este requisito, los alumnos, en un plazo no superior a 30 días, deberán entregar, previa autorización del profesor guía, el citado Informe Final en dos ejemplares legibles y sin empastar a la Dirección de la Escuela para ser remitidos a los Profesores Guía e Informante para su calificación.

Art. 38°.- El Seminario de Título será calificado por el Profesor Guía y un Profesor Informante designado por la Dirección de la Escuela para tal efecto.

Art. 39°.- Al término del Seminario de Título, el Profesor Guía deberá remitir a la Dirección de la Escuela un informe de evaluación, incluyendo la calificación correspondiente.

Art. 40°.- El Informe de Evaluación del profesor Guía deberá hacer referencia a los siguientes aspectos:

- ✓ Integración de conocimientos teórico - prácticos, a partir de los objetivos del programa de Seminario de Título.
- ✓ Utilización de los procesos metodológicos y técnicos.
- ✓ Conocimiento del problema y de la situación.
- ✓ Capacidad de análisis, de síntesis y de creatividad.
- ✓ Capacidad de trabajo y para integrar equipos.
- ✓ Iniciativa y responsabilidad.

Art. 41°.- El Profesor Informante será, de preferencia, un especialista en el nivel de Servicio Social de que se trate, o en su defecto, del área temática abordada, quien deberá emitir su apreciación y calificación del informe final del seminario. Este docente tendrá un plazo de 30 días corridos para la evacuación de su informe, contando desde que se le notifique por escrito.

Art. 42°.- El informe de Evaluación del Profesor Informante, entre otros aspectos, se referirá a:

- ✓ Importancia, originalidad y aporte del trabajo al campo profesional.
- ✓ Aspectos metodológicos.
- ✓ Amplitud y suficiencia del desarrollo del tema y de la bibliografía utilizada.
- ✓ Régimen formal de citas.
- ✓ Carácter de la redacción y calidad del vocabulario técnico utilizado.

Art. 43°.- La calificación del Seminario de Título será de carácter individual y se obtendrá de la siguiente forma:

- a) Del promedio de las calificaciones parciales de los diversos controles y actividades, evaluados conforme al sistema señalado en la respectiva programación del Seminario, incluido el Informe Final, que haya emitido el Profesor Guía, con una ponderación del 70% de la Nota total, y
- b) La calificación del profesor Informante cuya ponderación será de 30% para los efectos de la nota final.

Ambas calificaciones deberán evacuarse por escrito, mediante un informe fundamentado, dirigido al Decano de la Facultad.

Art. 44°.- Para los efectos de aprobación del Seminario de título, constituirá requisito que las calificaciones emitidas por los Profesores Guía e Informante sean de aprobación.

La Nota de aprobación del Seminario no podrá ser menos de 4.0.

Si alguna de las calificaciones señaladas en el inciso 1° fuere inferior a 4.0, éste se entenderá reprobado.

Art. 45°.- La aprobación del Seminario de Título no implica necesariamente por parte de los Profesores aceptación de las ideas que en ellas se postulen.

Art. 46°.- Una vez calificado el Seminario de Título, el Informe Final será presentado a la Secretaría de Estudios de la Facultad, en el número de ejemplares que ésta determine.

ANEXO 4:

BASE DE DATOS TESIS QUINQUENIO 1999 - 2003

ANEXO 4: BASE DE DATOS TESIS, QUINQUENIO 1999 - 2003

AÑO	TÍTULO	PROFESOR/A GUÍA	SUPERVISOR/A INSTITUCIONAL	INSTITUCIÓN PATROCINANTE	EQUIPO SEMINARISTA
1999	DIAGNÓSTICO Y PREVENCIÓN DEL CONSUMO INDEBIDO DE DROGAS EN ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA DE LA COMUNA DE SAN ANTONIO	MARIA TERESA SANCHEZ	DRA. CLARA LUZ HENRIQUEZ	HOSPITAL CLAUDIO VICUÑA DE SAN ANTONIO	SILVIA NUÑEZ LORDA, CAROLINA REYES SINDER, MARCELA SILVA BECERRA, JUAN VEGA RIVERA
1999	LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EN LA PREVENCIÓN DE INCENDIOS FORESTALES	MARTA BUSTOS	S/d	CORPORACIÓN NACIONAL FORESTAL DE VALPARAISO	CAROLINA ALLMANT AGUIRRE, ALBERTO BLEST IBACETA.
1999	INTERVENCIÓN PROFESIONAL EN LA RELACIÓN FAMILIAR DEL MENOR SUJETO DE ATENCIÓN DEL PROGRAMA DE REHABILITACIÓN CONDUCTUAL "LA SOCIEDAD DE AYUDA MUTUA", DE LA CORPORACIÓN DE ASISTENCIA JUDICIAL DE VALPARAISO, A TRAVÉS DEL PROCEDIMIENTO DE MEDIACIÓN DE POSIBILIDADES	MAURICIO URETA	ENRIQUE JOFRÉ PARRA (DIRECTOR CAJ)	C.A.J. DE VALPARAISO, PROYECTO SENAME	NATALIA DROGUETT RAMÍREZ, CLAUDIA MIRANDA TORRES, JESSICA VERGARA ARANCIBIA
1999	DIAGNÓSTICO SOCIAL DEL TRABAJADOR EN OBRA DE LA CONSTRUCCIÓN Y SU GRUPO FAMILIAR. UNA EXPERIENCIA DE SERVICIO SOCIAL EN LA FUNDACIÓN DE ASISTENCIA SOCIAL DE LA CÁMARA CHILENA DE LA CONSTRUCCIÓN, V REGIÓN.	LUIS LILLO	OSCAR VIO ELIZALDE (GRTE. REGIONAL FUNDACIÓN)	FUNDACIÓN DE LA CÁMARA CHILENA DE LA CONSTRUCCIÓN	PAOLA ARRAÑO MORALES, GRICEL GONZÁLEZ, CARLA LAVANDEROS BRUNA, GRACE IBÁÑEZ ITURRIAGA
1999	DIMENSIONES DE LA POBREZA DEL ADULTO MAYOR: ESTRATEGIA DE ACCIÓN PARA ENFRENTAR LOS ESTADOS DE NECESIDAD DE LOS ADULTOS MAYORES EN LA COMUNA DE VINA DEL MAR.	FERNÁNDO PASTÉN	BERTA MASCAYANOVA (DIRECTORA OCAD)	OFICINA COMUNAL DEL ADULTO MAYOR, DEPENDIENTE DEL ÁREA DE DESARROLLO COMUNITARIO DE LA ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VINA DEL MAR	KETTY CAZORLA BECERRA, JENNY NAVARRO MUÑOZ
1999	IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE APOYO PSICOSOCIAL A ENFERMOS DE CARÁCTER TERMINAL CONTROLADOS EN EL SERVICIO DE ONCOLOGÍA DEL HOSPITAL CARLOS VAN BUREN Y SUS FAMILIAS DESDE LA PERSPECTIVA DE SERVICIO SOCIAL	FERNÁNDO PASTÉN	DR. MARIO VALENZUELA SALCEDO (DIRECTOR)	HOSPITAL CARLOS VAN BUREN	OLGA MARIA BOTIA SANCHEZ, MARCELA ELIZABETH GARRIDO JIMENEZ
1999	SERVICIO SOCIAL: UN ESTUDIO EN EL ÁREA SOCIOPRODUCTIVA Y PROPUESTA DE DESARROLLO DEL SECTOR PESQUERO ARTESANAL DE LA COMUNA DE PUCHUNCAVI, V REGIÓN.	FERNÁNDO PASTÉN	OSCAR VALDIVIA GONZÁLEZ (DIRECTOR DESARROLLO COMUNITARIO)	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE PUCHUNCAVI	ASTRID ALEJANDRA AREVALO SALINAS, CLAUDIA ANDREA LEVICOY OLIVARES, MARIA FERNANDA VALENCIA FIGUEROA
1999	ASESORÍA TÉCNICA Y SOCIAL EN LA LEY DE COPROPIEDAD INMOBILIARIA N° 19.537. UNA EXPERIENCIA DE SERVICIO SOCIAL EN POBLACIONES DE VIVIENDA BÁSICA TIPO CONDOMINIO DE LA PROVINCIA DE SAN ANTONIO.	DAGOBERTO SALINAS	FEDERICO GORTAIRE PIZARRO (DELEGACIÓN PROV. DE SAN ANTONIO SERVIU V REGIÓN)	SERVIU DELEGACIÓN PROVINCIAL SAN ANTONIO	LORENA ANGÉLICA LÓPEZ MUEZ, KATTERINE HENNY ZIOLKOWSKY CRUZ
1999	UNA ESTRATEGIA DE INSERCIÓN LABORAL DE SERVICIO SOCIAL EN EL ÁREA DE LA DISCAPACIDAD FÍSICA, SENSORIAL Y/O MENTAL DE LA ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE PEÑALOLEN, SANTIAGO.	FERNÁNDO PASTÉN	S/d	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE PEÑALOLEN, DIRECCIÓN DE DESARROLLO COMUNITARIO, DEPARTAMENTO DE PROGRAMACIÓN	JULIA FUENTES PEÑA

				SOCIAL.	
1999	SERVICIO SOCIAL: UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO COMUNITARIO EN EL ÁREA DE PROMOCIÓN DE LA SALUD MENTAL, ABORDADO DESDE LA PROBLEMÁTICA DE LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR.	MARÍA TERESA SÁNCHEZ	S/d	SECRETARÍA REGIONAL MINISTERIAL DE SALUD V REGIÓN	CARLA MEYER ARANCIBIA, JOHANNA POZO BRAVO, FRANCISCO ROJAS ADVIS, CLAUDIO TORRES FUENTES
1999	PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL DE LOS JOVENES DE LA UNIDAD VECINAL N° 5, VILLA JAIME EIZAGUIRRE DE LA COMUNA DE MACUL EN SANTIAGO, UNA INTERVENCIÓN DE SERVICIO SOCIAL EN EL ÁREA JUVENIL.	DAGOBERTO SALINAS	CECILIA CONCHA LABORDE (DIRECTORA DESARROLLO COMUNITARIO)	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE MACUL	CLAUDIA MENARES VALENZUELA
1999	DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA OPERATIVA DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL PARA PROMOVER EL DESARROLLO SOCIOCULTURAL DE LA POBLACIÓN INDÍGENA URBANA A TRAVÉS DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN FORMAL	LEONARDO ONETO	S/d	CORPORACIÓN NACIONAL DE DESARROLLO INDÍGENA	JUAN HUENCHULEO LIEMPI
1999	ESTUDIO "EL ENDEUDAMIENTO UNA REALIDAD DE NUESTROS DÍAS"	MARÍA TERESA SÁNCHEZ	ANA MARÍA LIRA	CODELCO CHILE, DIVISIÓN ANDINA	XIMENA GONZÁLEZ GONZÁLEZ
1999	SERVICIO SOCIAL COMO AGENTE POTENCIADOR DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL. IMPLEMENTACIÓN DE UNA ESTRATEGIA LOCAL DE PARTICIPACIÓN FEMENINA EN ORGANIZACIONES COMUNITARIAS FUNCIONALES DE LA COMUNA DE VALPARAISO.	DAGOBERTO SALINAS	MARISOL RUBIÑO FUENTES (DIRECTORA OFICINA COMUNAL DE LA MUJER)	OFICINA COMUNAL DE LA MUJER, ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VALPARAISO	CLAUDIA GUTIERREZ SILVA, DANIELA MENAY SANCHEZ
1999	PROMOCIÓN DE ESTRATEGIAS COMUNITARIAS VINCULADAS A LA GESTIÓN DE PROYECTOS DE DESARROLLO PRODUCTIVO EN LAS LOCALIDADES DE QUEBRADA ALVARADO, LAS PALMAS Y LA VEGA DE LA COMUNA DE OLMUÉ.	FERNÁNDO PASTÉN	ALEJANDRO COLLAO REYES (DIRECTOR DESARROLLO COMUNITARIO)	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE OLMUÉ	NAYADETH GODOY MONTECINO, JUAN SAAVEDRA VÁSQUEZ, WILSON VILCHEZ FLORES
1999	REALIDAD DE BIENESTAR DE PERSONAL Y PROCESOS ORGANIZACIONALES: ESTUDIO REALIZADO EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR	MARÍA TERESA SÁNCHEZ	EDUARDO ESCALANTE GÓMEZ (PRORECTOR)	S/d	ANGELA GARRIDO IBAÑEZ, MIRIAM PEÑA RAIL
1999	REDES DE APOYO SOCIAL PARA EL ADULTO MAYOR DE LA COMUNA DE VALPARAISO. UNA INSTANCIA DE PROTAGONISMO Y PARTICIPACIÓN SOCIAL	FERNÁNDO PASTÉN	LUZ FREZ SALINAS	ASOCIACIÓN CRISTIANA FEMENINA DE VALPARAISO	MARÍA MERCEDES CARDEMIL ARCAYA
1999	MICROEMPRESA Y FOMENTO PRODUCTIVO: UN APORTE AL DESARROLLO ECONÓMICO LOCAL, DESDE UNA PERSPECTIVA DE SERVICIO SOCIAL	LUIS LILLO	DAVID RAMÍREZ FARIÁS (DIRECTOR DESARROLLO COMUNITARIO)	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE QUILLOTA	PAMELA ARANDA YAÑEZ, PATRICIA MARTÍNEZ ZELAYA
2000	EL ADULTO MAYOR EN OLMUÉ: UN DESAFÍO PARA EL SIGLO XXI	MARTA BUSTOS	TOMÁS ARANDA (ALCALDE)	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE OLMUÉ (DEPARTAMENTO SOCIAL)	SILVANA COLOMBO URETA HILDA ORREGO QUIROZ RAMÓN PÉREZ LAMARTINE
2000	UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO SOCIAL HACIA LA INTEGRACIÓN DE LOS JÓVENES APADRINADOS POR FUNDACION CHILDREN INTERNATIONAL-CHILE. A	MARÍA TERESA SÁNCHEZ	S/d	FUNDACIÓN CHILDREN INTERNATIONAL - CHILE	CAROLINA CABELLO AGUILERA PILAR MADRIZA GUAJARDO

	TRAVÉS DE LA POTENCIACIÓN DEL DESARROLLO PERSONAL.				
2000	ADULTO MAYOR RURAL Y URBANO: IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTEGRACIÓN COMUNITARIA EN LAS LOCALIDADES DE EL MELÓN, EL OLIVO, EX ASENTAMIENTO EL MELÓN, LA PEÑA, LOS CRUCEROS Y NOGALES CENTRO DE LA COMUNA DE NOGALES, PROVINCIA DE QUILLOTA, QUINTA REGIÓN.	MARTA BUSTOS	S/d	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE NOGALES	BONNIE MAHIOMA BETANCOURT SAAVEDRA MARCELA ROXANA GALLARDO GÓMEZ
2000	UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN SOCIAL DENTRO DEL MARCO DE LAS NUEVAS POLÍTICAS DE PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN EN SALUD.	FERNÁNDO PASTÉN	S/d	HOSPITAL SANTO TOMÁS DE LIMACHE. CONSULTORIO DE ATENCIÓN PRIMARIA ADOSADO	LEYLA ASTORGA CÁRDENAS MARISEL PÉREZ HENRÍQUEZ CECILIA VALDES VARELA
2000	EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN HABITACIONAL MUNICIPAL Y DIAGNÓSTICO SOCIOHABITACIONAL DE 18 UNIDADES VECINALES EN SITUACIÓN DE POBREZA PERTENECIENTES A LA COMUNA DE QUILPUE: UNA ACCIÓN INTEGRADA PARA ENFRENTAR NUEVOS DESAFÍOS COMUNALES.	FERNÁNDO PASTÉN	VIOLETA SILVA	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE QUILPUE	GLORIA ARÉVALO BUGUEÑO CLAUDIA CAMPOS AHUMADA VERÓNICA MORA CORNEJO
2000	IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO DE PROMOCIÓN DE LA SALUD REPRODUCTIVA, CON POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL EN SALUD, RESIDENTE EN LA UV 134 PUERTO, COMUNA DE VALPARAÍSO.	LEONARDO ONETO	S/d	HOGAR DE CRISTO FILIAL VALPARAÍSO	LUISA ARANCIBIA COLOMA VANIA CARDENAS MUÑOZ
2000	ORGANIZACIÓN DE CONDOMINIOS DE VIVIENDAS SOCIALES MODALIDA SERVIU TIPO C, VILLA SANTA TERESA DE LOS ANDES, COMUNA DE SAN FELIPE, EN BASE A LA LEY N°19.537 SOBRE COPROPIEDAD INMOBILIARIA. CREACIÓN DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN PARA LAS PROVINCIAS DE SAN FELIPE Y LOS ANDES.	FERNANDO PASTÉN	S/d	DELEGACIÓN SERVIU SAN FELIPE - LOS ANDES	LORENA ALVAREZ RENCORET LORENA CARVALLO SUMA DE VILLA
2000	ESTUDIO SOBRE LA REALIDAD DE HOGARES PARA ADULTOS MAYORES EN LA REGIÓN DE VALPARAÍSO, CATASTRO Y PROPUESTA DE ASOCIACIÓN.	MARTA BUSTOS	S/d	OFICINA DEL ADULTO MAYOR DE LA INTENDENCIA REGIONAL	FERNÁNDO ACOSTA FUENTES
2000	FOMENTAR LA CAPACIDAD DE AUTOGESTIÓN DE LOS ASIGNATARIOS DE LAS VIVIENDAS SOCIALES TIPO C CON RELACIÓN A LA MANTENCIÓN Y MEJORAMIENTO DE LA INFRAESTRUCTURA Y/O EQUIPAMIENTO DE LA POBLACIÓN LAS PLANICIES DE BELLAVISTA DE LA COMUNA DE SAN ANTONIO	LEONARDO ONETO	S/d	SERVIU DELEGACIÓN PROVINCIAL SAN ANTONIO	ANDREA ALVAREZ ACEVEDO MIRIAM LÓPEZ MARTÍNEZ PAOLA SANHUEZA RÍOS
2000	SERVICIO SOCIAL COMO AGENTE POTENCIADOR DE LA RELACIÓN APODERADO-PUPILO: ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN EN LAS ESCUELAS ELEUTERIO RAMÍREZ Y MONTEDÓNICO DEPENDIENTES DE LA CORPORACIÓN MUNICIPAL DE VALPARAÍSO PARA EL DESARROLLO SOCIAL.	DAGOBERTO SALINAS	S/d	CORPORACIÓN MUNICIPAL DE VALPARAÍSO PARA EL DESARROLLO SOCIAL	RAUL HOZVEN VALENZUELA MARCELA LETELIER ARAVENA PIERINA PENNA BUGUEÑO LESLY ZARATE MEZA
2000	UN APORTE SE SERVICIO SOCIAL A LA ATENCIÓN	FERNANDO PASTÉN	S/d	HOSPITAL SAN JOSÉ DE CASABLANCA	PATRICIA OSORIO SILVA

	PRIMARIA DE SALUD: MODELO DE PROMOCIÓN, PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO EN SALUD MENTAL EN HOSPITAL "SAN JOSÉ" DE CASABLANCA.				SANDRA MAGNA CÁRCAMO
2000	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN CON MENORES INFRACTORES DE LEY PENAL E INSTITUCIONES VINCULADAS AL TRABAJO CON JÓVENES RECLUIDOS EN LAS SECCIONES DE MENORES EN LAS UNIDADES PENALES DE LAS PROVINCIAS DE QUILLOTA Y VALPARAISO.	MAURICIO URETA	S/d	DIRECCIÓN GENERAL DE GENDARMERÍA DE CHILE V REGIÓN	LILIANA LUNA CORTES GIOVANNA ZUNINO MARDONES
2000	UNA INTERVENCIÓN DE TRABAJO SOCIAL EN EL INVOLUCRAMIENTO CIUDADANO EN LA GESTIÓN AMBIENTAL DE LA COMUNA DE QUILLOTA	LUIS LILLO	S/d	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE QUILLOTA	CLAUDIA PAVEZ PEÑALOZA JULIA ROJAS VÁSQUEZ ADRIANA SAAVEDRA FUENTES FERNÁNDA SILVA GUERRERO
2000	CONSUMO ECONÓMICO Y TRABAJO SOCIAL: "EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO EN ESCOLARES DEL 2º CICLO BÁSICO DE ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES, PARTICULARES SUBVENCIONADOS Y MUNICIPALIZADOS DE LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR.	PATRICIA CASTAÑEDA	MIGUEL ANGEL GUERRA	SERVICIO NACIONAL DEL CONSUMIDOR V REGIÓN	LETICIA FUENTES GUTIERREZ GABRIELA HIDALGO VILLALÓN
2001	PARTICIPACIÓN SOCIAL DE PADRES Y APODERADOS EN LOS PROGRAMAS JUNAEB: UNA APROXIMACIÓN DESDE EL TRABAJO SOCIAL	DAGOBERTO SALINAS	JORGE MONTENEGRO	JUNAEB	WILLIAMS CORVALAN RIVERA VALERIA GALLARDO HENRIQUEZ
2001	METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL DE TRABAJO SOCIAL CENTRADA EN EL PROCESO Y EN LA REFLEXIÓN CRÍTICA: UNA EXPERIENCIA EN ASENTAMIENTOS HUMANOS PRECARIOS DE LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR. ADEMÁS INCLUYE: SISTEMATIZACIÓN CONCEJO COMUNAL DE LA VIVIENDA.	PATRICIA CASTAÑEDA	ELIANA GONZÁLEZ PÁEZ	OFICINA DE GESTIÓN HABITACIONAL DE LA ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VIÑA DEL MAR	CARLA CONTRERAS COSME FARFAN JORGE ZUÑIGA
2001	UNA ESTRATEGIA DE DESARROLLO SOCIAL LOCAL, A PARTIR DE LAS ORGANIZACIONES DEPORTIVAS FORMALES AMATEUR DE LA COMUNA DE QUILLOTA.	PATRICIO GARCÍA	S/d	DIRECCIÓN DE DESARROLLO COMUNITARIO DE LA ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE QUILLOTA	ALVARO CASTILLO CUEVAS JAVIER DIAZ ELLIS
2001	UNA INTERVENCIÓN DE TRABAJO SOCIAL EN EL CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD ORGANIZACIONAL DE LOS CLUBES DE ADULTO MAYOR DE LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR.	MARTA BUSTOS	KETTY CAZORLA	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VIÑA DEL MAR	LUZ MARÍA CAMPOS VERGARA CAROLINA BUZZO GARAY JENNIFER CALDRÓN ANDRADE
2001	ESTUDIO DE SATISFACCIÓN LABORAL DE LA DIRECCIÓN DE DESARROLLO COMUNITARIO DE LA ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE QUILLOTA	MARÍA TERESA SANCHEZ	S/d	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE QUILLOTA	RICARDO BALBOA FIGUEROA BEATRIZ GUERRERO CARMONA ZADESKA RETAMAL TAPIA
2001	FOMENTO SOCIOPRODUCTIVO DE LA MICROEMPRESA: UNA ESTRATEGIA DESDE EL TRABAJO SOCIAL, PARA EL DESARROLLO ECONÓMICO SOCIAL DE LA COMUNA DE PUCHUNCAVI.	PATRICIO GARCÍA	S/d	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE PUCHUNCAVI	CECILIA ARRIAGADA OLIVARES CALUDIO MANZANO GODOY CARLA OYARZÚN PINOCHET
2001	TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO INDÍGENA URBANO:	PATRICIA CASTAÑEDA	CLAUDIO PAREDES	CORPORACIÓN NACIONAL DE	CRISTINA AHUMADA CHACANA

	FORTALECIMIENTO DE LA ORGANIZACIÓN SOCIAL INDIGENA URBANA EN EL COLECTIVO ETNICO MAPUCHE DE LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR.		CRISTIAN ARIAS ISLA	DESARROLLO INDIGENA GOBERNACIÓN PROVINCIAL DE VALPARAISO	VERÓNICA CISTERNAS ZAMORA MARIANELA JOFRÉ MELLA JEANETTE MILLANGUIR SOLIS
2001	PARTICIPACIÓN JUVENIL: PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN ORGANIZACIONES FORMALES DE LAS LOCALIDADES DE PUCHUNCAVI, LAS VENTANAS, HORCÓN Y MAITENCILLO DE LA COMUNA DE PUCHUNCAVI	PATRICIO GARCÍA	S/d	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE PUCHUNCAVI	MARISOL ALVAREZ ALBANI MIRZA CACERES CARCEY ANDREA ROJAS DUARTE PAMELA SOZA
2001	PROMOCIÓN DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL DIRIGIDAS HACIA UN MEJORAMIENTO DEL NIVEL DE ADAPTACIÓN A LOS CAMBIOS PRODUCIDOS DURANTE EL PROCESO DE ENVEJECIMIENTO DE LOS ADULTOS MAYORES SUJETOS DE ATENCIÓN DE LA OFICINA COMUNAL DEL ADULTO MAYOR DE VALPARAISO.	LUIS LILLO	ENRIQUE GOMEZ	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VALPARAISO (OFICINA COMUNAL DEL ADULTO MAYOR)	VICTORIA MEDINA MORAGA FABIOLA PÉREZ BONILLA
2001	TRABAJO SOCIAL COMO AGENTE POTENCIADOS DE LA INTERVENCIÓN COMUNITARIA REALIZADA POR LA FUNDACIÓN CHILDREN INTERNATIONAL CHILE EN LA QUINTA REGIÓN.	DAGOBERTO SALINAS	MARIA TERESA HUERTA	FUNDACIÓN CHILDREN INTERNATIONAL CHILE	CLAUDIA MANRÍQUEZ ALEGRE JACQUELINE MOLINA VEGA
2001	PROYECTO DE PREVENCIÓN DE CONDUCTAS DE RIESGO SOCIAL DESDE EL ENFOQUE DE TRABAJO SOCIAL PARA JOVENES ADOLESCENTES DEL CENTRO EDUCACIONAL LIAHONA, GRAN AVENIDA, SANTIAGO.	FERNÁNDO PASTÉN	S/d	CENTRO EDUCACIONAL LIAHONA	LORENA LAZO URRIOLA
2001	DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN DEL PROBLEMA DE LA DISFUNCIÓN ORGANIZACIONAL COMUNITARIA DEL SECTOR GUMERCINDO DE LA COMUNA DE VILLA ALEMANA.	PATRICIO GARCÍA	S/d	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VILLA ALEMANA. UNIDAD DE DESARROLLO SOCIAL, DEPENDENCIA DIDECO	MARIA TERESA FREIRE CARMONA CAROLINA LLANOS CORTEZ
2001	UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO SOCIAL EN EDUCACIÓN: APOYO AL FORTALECIMIENTO DE LA RELACION PROFESOR-APODERADO EN LAS ESCUELAS MIRAFLORES Y REPUBLICA DEL PERÚ, DEPENDIENTES DE LA CORPORACIÓN MUNICIPAL DE VIÑA DEL MAR PARA EL DESARROLLO SOCIAL, AREA EDUCACIÓN.	LEONARDO ONETO	PATRICIA MONDACA LORENA CALDERÓN	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VIÑA DEL MAR	MINDY BARRA CARRASCO JEMINA FERNÁNDEZ HORMACHEA MARISOL PEÑA CORREA SANDRA QUILODRÁN RIVERA
2001	ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA RED SOCIAL PARA EL ADULTO MAYOR DE LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR: UNA EXPERIENCIA DE DIFUSIÓN Y SENSIBILIZACIÓN.	MARTA BUSTOS	KETTY CAZORLA	S/d	CAROLINA RAMÍREZ GUERRA MARICELA SANDOVAL RAMÍREZ ANDREA VEGA OPAZO CAROLINA VILLEGAS AGUILAR
2001	INTEGRACIÓN COMUNITARIA A LAS REDES DE APOYO LOCAL POR PARTE DE LAS ESCUELAS MUNICIPALIZADAS, EMPLAZADAS EN SECTORES DEPRIVADOS SOCIAL Y CULTURALMENTE, EN LA COMUNA DE VALPARAISO	DAGOBERTO SALINAS	HECTOR BALLADARES OLIVARES	CORMUVAL	VERÓNICA CAMPOS ACUÑA CARLA CORTEZ MARCIA LINEROS ANA SANTELICES
2001	ESTUDIO COMPARATIVO DE DOS PLANTAS DE ASMAR. APLICANDO UN BALANCE SOCIAL.	MARIA TERESA SANCHEZ ALEN	SUSAN ORREGO	ASMAR	MILENA DONOSO CLAUDIA GARRETÓN

2002	LOS JÓVENES COMO AGENTES SOCIALES PROPOSITIVOS: ESTUDIO DESCRIPTIVO RESPECTO A LA VARIABLE PARTICIPACIÓN, EN ORGANIZACIONES JUVENILES EMPLEADAS EN LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR.	MAURICIO URETA	S/d	FUNDACIÓN ESPACIOS PARA LOS JÓVENES V REGIÓN	ADA BRAVO SILVA EVELYN FARIAS VARGAS SOLANGE GARRIDO
2002	ESTUDIO Y TRATAMIENTO DE LAS VARIABLES ASOCIADAS A LA CONVIVENCIA ESCOLAR PARA PROMOVER E IMPLEMENTAR LA MEDIACIÓN COMO MECANISMO ALTERNATIVO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS AL INTERIOR DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.	MAURICIO URETA	S/d	SECRETARÍA REGIONAL MINISTERIAL DE EDUCACIÓN V REGIÓN	PAOLA NOVOA MANCILLA NICOLLE PENAGLIA VASQUEZ
2002	UNA ESTRATEGIA SOCIOPARTICIPATIVA EN EL ENFOQUE Y TRATAMIENTO DE LA TEMÁTICA DE PROTECCIÓN CIVIL.	CHRISTIAN CORVALÁN	ALICIA NICLOUX MONTOYA	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE SAN FELIPE, DEPARTAMENTO DE ORGANIZACIONES COMUNITARIAS	XIMENA ELDRÉCH IVONNE HERRERA YIOVANNA RIVERA KATHERINE VERGARA
2002	DELINCUENCIA JUVENIL: ANÁLISIS Y PROPUESTAS A PARTIR DE LA EXPERIENCIA COMPARADA CON SEVILLA ESPAÑA"	MAURICIO URETA	S/d	SENAME	LESLY CHAVEZ MARCIA PEÑA SALAS
2002	CREACIÓN DE UNA POLÍTICA COMUNAL INTEGRAL PARA EL ÁREA DE JÓVENES.	CHRISTIAN CORVALAN	DANIEL MORALES ESPINDOLA	DIDECO ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE LIMACHE	MARCELO PLATERO HIDALGO
2002	NECESIDAD DE QUE A NIVEL DE MUNICIPIO Y RED INSTITUCIONAL SE CONCIBA LA INICIATIVA DE TURISMO VECINAL COMO UNA ESTRATEGIA DE RECONVERSIÓN ECONÓMICA DE LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR.	PATRICIA CASTAÑEDA	NELSON ARELLANO	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VIÑA DEL MAR	INGRID ROBERT
2002	GESTIÓN COMUNAL EN EL FORTALECIMIENTO ORGANIZACIONAL DE CONDOMINIOS DE VIVIENDAS SOCIALES DE LA COMUNA DE CASABLANCA.	PATRICIO GARCÍA	DANILO CASTILLO SANTIS	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE CASABLANCA	CLAUDIO MOYA FRANCISCO UBILLA
2002	EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN DE LAS FAMILIAS USUARIAS DEL PROGRAMA DE SALUD ESCOLAR INTEGRAL EN LA COMUNA DE SAN PEDRO DE LA PAZ, OCTAVA REGIÓN.	FERNANDO PASTÉN	ANA MARÍA GARCÉS	DIRECCIÓN DE SALUD DE SAN PEDRO DE LA PAZ	CLAUDIA GARRETÓN
2002	DIAGNÓSTICO SOBRE REINSERCIÓN SOCIOFAMILIAR DE LOS NIÑOS INSERTOS EN EL SISTEMA DE COLOCACIÓN FAMILIAR DE LA ONG MARIA ACOGE V REGIÓN: EN EL MARCO DE LA MODALIDAD CON FAMILIAS DE ACOGIDA DE SENAME	LEONARDO ONETO	S/d	SENAME	LORENA ELGUETA FANNY IRRARAZABAL MAURICIO MUÑOZ ANA MARIA PARRAGUEZ
2002	UNA PROPUESTA DESDE TRABAJO SOCIAL PARA FOMENTAR LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS ADULTOS MAYORES ORGANIZADOS EN ASOCIACIONES DE PENSIONADOS	MARTA BUSTOS	EDITH ALMONACID MARTINEZ	INP	ANDREA CORNEJO CAROLINA MAGANA FRANCISCA MONTANÉ
2002	CONSUMO ECONÓMICO Y TRABAJO SOCIAL: EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO EN ZONAS RURALES DE LAS COMUNAS DE SANTO DOMINGO, LA LIGUA Y QUILLOTA.	PATRICIA CASTAÑEDA	MIGUEL ANGEL MARTINEZ	SERNAC (DIRECTOR)	LEONOR GUTIERREZ MACARENA ROJAS BERNARDITA VALDIVIA

2002	CAPACITACIÓN DE MONITORES EN PREVENCIÓN DE DROGAS ILÍCITAS, ALCOHOL Y TABACO DESDE UNA PERSPECTIVA FAMILIAR, DIRIGIDO A PADRES, APODERADOS DE 7º, 8º DE ENSEÑANZA BÁSICA Y 1º DE ENSEÑANZA MEDIA DEL LICEO MARIA LUISA BOMBAL (B-26)	FERNANDO PASTÉN	HECTOR BALLADARES	CORMUVAL	FRANCISCA FLORES CAROLINA ORTIZ
2002	CREACIÓN DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN EN ESTABLECIMIENTOS DE LARGA ESTADÍA PARA ADULTOS MAYORES, NO ACREDITADAS POR EL SERVICIO DE SALUD VALPARAISO-SAN ANTONIO, DESDE LA PERSPECTIVA DEL TRABAJO SOCIAL.	MARTA BUSTOS	EDITH ALMONACID	INP	ROSA HENRIQUEZ ANABELLA LEYTON VALERIA LEYTON PAULINA VERA
2002	LOS PROCESOS DE ADAPTACIÓN SOCIAL A LA CULTURA UNIVERSITARIA DE LOS ESTUDIANTES DE PREGRADO DE LA UTFSM, UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO SOCIAL EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	PATRICIO GARCÍA	MONICA VALENZUELA	UTFSM	GASTÓN QUINTELA
2002	FORMACIÓN CIUDADANA Y REALIDAD JUVENIL: ESTRATEGIA PARA SU INCORPORACIÓN EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE LA COMUNA DE VALPARAISO.	FERNANDO PASTEN	EMA LUCY ROJAS	SECREDOC DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE VALPARAISO	CAROLINA GALAZ NICOLE ROMO YERKO TOLEDO
2002	UNA ESTRATEGIA DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA INTRAFAMILIAR A TRAVÉS DE LA PROMOCIÓN DE MÉTODOS ALTERNATIVOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y REDES SOCIALES DE APOYO EN MUJERES ENTRE 15 Y 29 AÑOS DE LA COMUNA DE PUCHUNCAVI.	SARA SALUM	JAIME ARRAIGADA (DIDECO) CLAUDIA MIRANDA	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE PUCHUNCAVI	SANDRA OLAVE
2002	MEDIACIÓN: UNA ALTERNATIVA DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.	MAURICIO URETA	S/d	CAJ VALPO	CLAUDIA BERRIOS CLAUDIA CASTRO
2002	TRABAJO SOCIAL Y MUJER MAPUCHE URBANA: REPRODUCCIÓN CULTURAL Y SALUD REPRODUCTIVA DEL COLECTIVO MAPUCHE DE LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR.	PATRICIA CASTAÑEDA	CRISTIAN ARIAS CLAUDIO PAREDES (DIRECTOR CONADI)	GOBERNACIÓN PROVINCIAL DE VALPARAISO	GHERALDINE MARAMBIO
2002	INVESTIGACIÓN EN IDENTIDAD Y DESARROLLO LOCAL: UNA APUESTA A POTENCIAR Y FORTALECER LA OFERTA TURÍSTICA Y CULTURAL A TRAVÉS DEL ESTUDIO Y FORTALECIMIENTO DE LOS CUATRO SECTORES FOCALIZADOS.	PATRICIA CASTAÑEDA	NELSON ARELLANO	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VIÑA DEL MAR	MARIA MELÉNDEZ CLAUDIA PAVEZ
2002	TRABAJO SOCIAL: CONSTITUCIÓN DE SUJETO EN LAS MUJERES DE LA PESCA ARTESANAL DE LA QUINTA REGIÓN.	PATRICIA CASTAÑEDA	JESSICA ALFARO	CONAPACH	CINDY ALVAREZ GISELLA ESPINOZA
2002	UNIVERSIDAD Y RESPONSABILIDAD SOCIAL: IMÁGENES Y PROYECCIONES DE UNA REALIDAD UNIVERSITARIA.	CHRISTIAN CORVALAN	JUAN RIQUELME ZUCCHET	UNIVERSIDAD DE VALPARAISO	ANA LUISA GARCIA CATALINA LASTARRIA
2002	INMIGRANTE Y EXCLUSIÓN SOCIAL: INVESTIGACIÓN DE REALIDADES EN LAS CIUDADES DE VIÑA DEL MAR, CHILE Y SEVILLA, ESPAÑA. PROPUESTA PARA EL TRABAJO	MAURICIO URETA	LUIS BENITEZ	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VIÑA DEL MAR	RODRIGO AZÓCAR ROXANA BUSTAMANTE ALEJANDRA JARAMILLO

	SOCIAL EN LA INTERVENCIÓN	PATRICIO GARCIA	GLORIA MEZA	I. MUNICIPALIDAD DE VIÑA DEL MAR	LORENA AGUILAR PAOLA GIRONAS
2002	PROYECTO DE TRABAJO SOCIAL: EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DE CALIDAD EN ATENCIÓN DE PÚBLICO EN LA ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VIÑA DEL MAR	DAGOBERTO SALINAS	VICTOR QUEZADA	CORMUVAL	GABRIELA ALARCÓN
2002	INVESTIGACIÓN DE LA AGRESIVIDAD INFANTIL EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y FAMILIAR ENTRE NIÑOS DE 10 Y 11 AÑOS DE ESCUELAS MUNICIPALIZADAS DE LA COMUNA DE VALPARAISO.	DAGOBERTO SALINAS	S/d	JUNJI	PATRICIA MOLINA INGRID SÁNCHEZ
2002	PARTICIPACIÓN DE APODERADOS EN LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN LOS JARDINES INFANTILES TRADICIONALES PERTENECIENTES A LA JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES (JUNJI) V REGIÓN	MARIA TERESA SANCHEZ	CAROLINA VILLEGAS	CONFEDERACIÓN NACIONAL DE PESCADORES ARTESANALES DE CHILE	CARLA GIAMBRUNO ROJAS ANDRÉS MUÑOZ LIDIA PARRA CASTILLO
2003	TRABAJO SOCIAL Y CAPITAL SOCIAL. UN ACERCAMIENTO A LA REALIDAD DEL ENCARNADO EN LA COMUNA DE VALPARAISO, V REGIÓN.	FERNÁNDO PASTÉN	JUAN SAAVEDRA	MUNICIPALIDAD DE VIÑA DEL MAR	MARÍA JOSÉ ALARCÓN PICÓ CAROLINA ALFARO ESPINOZA MACARENA VALENCIA MARTINEZ
2003	INTERVENCIÓN SOCIAL CON ACENTO EN LA FORMACIÓN DE AGENTES PROTECTORES FAMILIARES DE ADOLESCENTES INSERTOS EN EL SISTEMA EDUCACIONAL FORMAL.	MARTA BUSTOS	TERESA IBACACHE	INP	ANA PAULINA REINOSO CANEO
2003	FAMILIA EN EL ADULTO MAYOR: FACTOR RELEVANTE PARA EVITAR SU INSTITUCIONALIZACIÓN	PATRICIA CASTAÑEDA	NELSON ARELLANO	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VIÑA DEL MAR. OFICINA DE DESARROLLO SOCIAL	PAOLA MUÑOZ CONTRERAS CLAUDIA VILAZA SAAVEDRA
2003	COMPETENCIAS PROFESIONALES Y TRABAJO SOCIAL MUNICIPAL.	DAGOBERTO SALINAS	CAROLINA CABELLO ALFONSO ARRIBADA (PSICÓLOGO)	FUNDACIÓN CHILDREN INTERNATIONAL-CHILE	ARACELLI CASTRO PATRICIA LEMAITRE MARIA PILAR SILVA
2003	ESTUDIO E INTERVENCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR EN NIÑOS Y JÓVENES BENEFICIARIOS DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS IMPLEMENTADOS POR LA FUNDACIÓN CHILDREN INTERNATIONAL-CHILE, AGENCIA VALPARAISO	PATRICIA CASTAÑEDA	PATRICIA CASTAÑEDA	ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL UNIVERSIDAD DE VALPARAISO	NATALIA CID TOLEDO GRACE PIZARRO ROMO
2003	COMPETENCIAS PROFESIONALES Y TRABAJO SOCIAL:COMPETENCIAS PROFESIONALES REQUERIDAS POR EL MERCADO LABORAL DE TRABAJO SOCIAL EN LA VI REGIÓN.	MARTA BUSTOS	XIMENA REVENTÓ AGUILA	HOGAR DE CRISTO	ANGELA SEGUEL RODRIGUEZ
2003	VINCULACIÓN AFECTIVA ENTRE LOS ADULTOS MAYORES INSTITUCIONALIZADOS.	PATRICIA CASTAÑEDA	MARÍA TERESA SÁNCHEZ	OFICINA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL, UNIVERSIDAD DE VALPARAISO	PABLO CARRASCO PAEZ ANDREA MORALES PARRA
2003	APRENDIZAJES RELEVANTES AL EGRESO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN TRABAJO SOCIAL UNIVERSITARIO: ANÁLISIS DE LOS SEMINARIOS DE TÍTULO DE LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAISO, 1999 - 2003, DESDE EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS PROFESIONALES.	PATRICIA CASTAÑEDA	ANDREA MANQUI SALAZAR	CONADI	LILIAN RUTH FUENTES
2003	TRABAJO SOCIAL Y GRUPOS ÉTNICOS:				

2003	FORTALECIMIENTO DE LA ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LA MUJER MAPUCHE URBANA DE LA REGIÓN METROPOLITANA, COMUNA DE LA PINTANA	DAGOBERTO SALINAS	JULIA ROJAS VÁSQUEZ	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VIÑA DEL MAR, DEPARTAMENTO DE ATENCIÓN A GRUPOS PRIORITARIOS.	LORENA ABAZOLA AHUMADA MARÍA JOSÉ ALVARADO MÓNICA ALVAREZ VERÓNICA BUSTOS
2003	UN ESTUDIO DESCRIPTIVO EN TORNO AL TRABAJO INFANTIL EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES EN SITUACIÓN DE EXTREMA POBREZA EN LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR.	FERNANDO PASTEN	ADELA ZAMORANO HERRERA	SERVICIO DE SALUD VALPARAÍSO-SAN ANTONIO	MARIA FRANCISCA ARRATIA ESTHER LEIVA RUIZ ALEJANDRA SALINAS HERNÁNDEZ
2003	CONTRIBUCIÓN DE TRABAJO SOCIAL AL FOMENTO DE CONDUCTAS RESPONSABLES DE LA COMUNIDAD SOBRE LA TENENCIA DE SUS MASCOTAS EN EL SERVICIO DE SALUD VALPARAÍSO-SAN ANTONIO	LUIS LILLO	LUIS CÉSPEDES (DIDECO)	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE PUCHUNCAVÍ	CLAUDIA CARRASCO CORRIAL CAROLINA PINOCHET MEZA
2003	PROMOCIÓN DE PROGRAMAS DE SUBSIDIO RURAL: UNA ALTERNATIVA DE DENSIFICACIÓN PARA LA COMUNA DE PUCHUNCAVÍ.	MAURICIO URETA	MARCELA SANDOVAL CECILIA PINOCHET	LICEO SANTA TERESA ESCUELA D-346, TEODORO LOWEY	NATALIA CASTILLO AZÓCAR RICHARD REYES HIDALGO
2003	AGRESIVIDAD ESCOLAR Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR: ESTUDIO E INTERVENCIÓN DESDE EL TRABAJO SOCIAL.	MAURICIO URETA	ALFREDO MATELUNA (PSICÓLOGO)	CORPORACIÓN SERVICIO PAZ Y JUSTICIA (SERPAJ)	PAOLA ESPINOZA VANESSA SANDOVAL CAROLINA SOTO
2003	MEDIACIÓN ESCOLAR, APTITUDES CONSTRUCTIVAS Y NECESARIAS PARA LA VIDA.	DAGOBERTO SALINAS	EDGARDO TORO	PAICABI	DANILO LARA PINTO PAOLA PIZARRO
2003	EVALUACIÓN DEL IMPACTO SOCIAL DEL PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL MALTRATO INFANTIL, EJECUTADO POR LA CORPORACIÓN PAICABI DESDE OCTUBRE 2001 A SEPTIEMBRE 2002.	CHRISTIAN CORVALÁN	WALESKA CASTILLO (DIDECO)	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE QUILLOTA, DIDECO, PROGRAMA MUNICIPAL DE JUVENTUD.	GRACIELA BARRIGA MARÍA ANGÉLICA DOTE DOLEMIR CORONA
2003	PLAN COMUNAL DE JUVENTUD, UNA ESTRATEGIA DESDE EL TRABAJO SOCIAL PARA EL DESARROLLO DE INTEGRACIÓN DE LOS Y LAS JÓVENES DE LA COMUNA DE QUILLOTA.	CHRISTIAN CORVALAN	WILLIAM VERA	FUNDACIÓN NACIONAL PARA LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA	JOCELYN ANDURANDEGUI JORGE HERNÁNDEZ DANIEL MENA MACARENA FLORES
2003	RESPONSABILIDAD SOCIAL JUVENIL: UNA MIRADA DESDE EL TRABAJO SOCIAL PROFESIONAL AL MODELO DE INTERVENCIÓN DEL PROGRAMA ADOPTA UN HERMANO Y REGIÓN.	LEONARDO ONETO	PABLO ARANEDA	MUNICIPALIDAD DE SANTA MARÍA FUNDACIÓN NACIONAL PARA LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA	CARMEN GLORIA GARCÍA KARLA LAMBERT ARANEDA
2003	DESARROLLO LOCAL Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA COMO UNA ALTERNATIVA PARA LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA. RELACIÓN EXISTENTE ENTRE EL MUNICIPIO, LA EMPRESA Y LA SOCIEDAD CIVIL DE LA COMUNA RURAL DE SANTA MARÍA.	FERNANDO PASTÉN	CLARA CORTEZ	HOSPITAL NAVAL	KAREN AGUIRRE KAREM VALENZUELA
2003	UN APOORTE DESDE EL TRABAJO SOCIAL A LAS FAMILIAS CON UN PACIENTE CON TRASTORNO BIPOLAR.				

* S/d: Sin Dato

** Los nombres de las tesis del año 2003 corresponden a denominaciones provisionales entregadas por los propios equipos seminaristas.

ANEXO 4:

BASE DE DATOS TESIS QUINQUENIO 1999 - 2003

ANEXO 4: BASE DE DATOS TESIS, QUINQUENIO 1999 - 2003

AÑO	TÍTULO	PROFESOR/A GUÍA	SUPERVISOR/A INSTITUCIONAL	INSTITUCIÓN PATROCINANTE	EQUIPO SEMINARISTA
1999	DIAGNÓSTICO Y PREVENCIÓN DEL CONSUMO INDEBIDO DE DROGAS EN ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA DE LA COMUNA DE SAN ANTONIO	MARÍA TERESA SÁNCHEZ	DRA. CLARA LUZ HENRÍQUEZ	HOSPITAL CLAUDIO VICUÑA DE SAN ANTONIO	SILVIA NUÑEZ LORDA, CAROLINA REYES SINDER, MARCELA SILVA BECERRA, JUAN VEGA RIVERA
1999	LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EN LA PREVENCIÓN DE INCENDIOS FORESTALES	MARTA BUSTOS	S/d	CORPORACIÓN NACIONAL FORESTAL DE VALPARAISO	CAROLINA ALLIMANT AGUIRRE, ALBERTO BLEST IBACETA.
1999	INTERVENCIÓN PROFESIONAL EN LA RELACIÓN FAMILIAR DEL MENOR SUJETO DE ATENCIÓN DEL PROGRAMA DE REHABILITACIÓN CONDUCTUAL "LA SOCIEDAD DE AYUDA MUTUA", DE LA CORPORACIÓN DE ASISTENCIA JUDICIAL DE VALPARAISO, A TRAVÉS DEL PROCEDIMIENTO DE MEDIACIÓN DE POSIBILIDADES	MAURICIO URETA	ENRIQUE JOFRÉ PARRA (DIRECTOR CAJ)	C.A.J. DE VALPARAISO, PROYECTO SENAME	NATALIA DROGUETT RAMÍREZ, CLAUDIA MIRANDA TORRES, JESSICA VERGARA ARANCIBIA
1999	DIAGNÓSTICO SOCIAL DEL TRABAJADOR EN OBRA DE LA CONSTRUCCIÓN Y SU GRUPO FAMILIAR. UNA EXPERIENCIA DE SERVICIO SOCIAL EN LA FUNDACIÓN DE ASISTENCIA SOCIAL DE LA CÁMARA CHILENA DE LA CONSTRUCCIÓN, V REGIÓN.	LUIS LILLO	OSCAR VIO ELIZALDE (GRTE. REGIONAL FUNDACIÓN)	FUNDACIÓN DE LA CÁMARA CHILENA DE LA CONSTRUCCIÓN	PAOLA ARRAÑO MORALES, GRICEL GONZÁLEZ, CARLA LAVANDEROS BRUNA, GRACE IBÁÑEZ ITURRIAGA
1999	DIMENSIONES DE LA POBREZA DEL ADULTO MAYOR: ESTRATEGIA DE ACCIÓN PARA ENFRENTAR LOS ESTADOS DE NECESIDAD DE LOS ADULTOS MAYORES EN LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR.	FERNÁNDO PASTÉN	BERTA MASCAYANOVA (DIRECTORA OCAD)	OFICINA COMUNAL DEL ADULTO MAYOR, DEPENDIENTE DEL ÁREA DE DESARROLLO COMUNITARIO DE LA ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VIÑA DEL MAR	KETTY CAZORLA BECERRA, JENNY NAVARRO MUÑOZ
1999	IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE APOYO PSICOSOCIAL A ENFERMOS DE CARACTER TERMINAL CONTROLADOS EN EL SERVICIO DE ONCOLOGIA DEL HOSPITAL CARLOS VAN BUREN Y SUS FAMILIAS DESDE LA PERSPECTIVA DE SERVICIO SOCIAL	FERNÁNDO PASTÉN	DR. MARIO VALENZUELA SALCEDO (DIRECTOR)	HOSPITAL CARLOS VAN BUREN	OLGA MARÍA BOTIA SÁNCHEZ, MARCELA ELIZABETH GARRIDO JIMÉNEZ
1999	SERVICIO SOCIAL: UN ESTUDIO EN EL ÁREA SOCIOPRODUCTIVA Y PROPUESTA DE DESARROLLO DEL SECTOR PESQUERO ARTESANAL DE LA COMUNA DE PUCHUNCAVÍ, V REGIÓN.	FERNÁNDO PASTÉN	OSCAR VALDIVIA GONZÁLEZ (DIRECTOR DESARROLLO COMUNITARIO)	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE PUCHUNCAVI	ASTRID ALEJANDRA ARÉVALO SALINAS, CLAUDIA ANDREA LEVICROY OLIVARES, MARÍA FERNANDA VALENCIA FIGUEROA
1999	ASESORÍA TÉCNICA Y SOCIAL EN LA LEY DE COPROPIEDAD INMOBILIARIA N° 19.537. UNA EXPERIENCIA DE SERVICIO SOCIAL EN POBLACIONES DE VIVIENDA BÁSICA TIPO CONDOMINIO DE LA PROVINCIA DE SAN ANTONIO.	DAGOBERTO SALINAS	FEDERICO GORTAIRE PIZARRO (DELEGACIÓN PROV. DE SAN ANTONIO SERVIU V REGIÓN)	SERVIU DELEGACIÓN PROVINCIAL SAN ANTONIO	LORENA ANGÉLICA LÓPEZ MUEZ, KATTERINE HENNY ZIOLKOWSKY CRUZ
1999	UNA ESTRATEGIA DE INSERCIÓN LABORAL DE SERVICIO SOCIAL EN EL ÁREA DE LA DISCAPACIDAD FÍSICA, SENSORIAL Y/O MENTAL DE LA ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE PEÑALOLEN, SANTIAGO.	FERNÁNDO PASTÉN	S/d	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE PEÑALOLEN, DIRECCIÓN DE DESARROLLO COMUNITARIO, DEPARTAMENTO DE PROGRAMACIÓN	JULIA FUENTES PEÑA

				SOCIAL.	
1999	SERVICIO SOCIAL: UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO COMUNITARIO EN EL ÁREA DE PROMOCIÓN DE LA SALUD MENTAL, ABORDADO DESDE LA PROBLEMÁTICA DE LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR.	MARÍA TERESA SÁNCHEZ	S/d	SECRETARÍA REGIONAL MINISTERIAL DE SALUD V REGIÓN	CARLA MEYER ARANCIBIA, JOHANNA POZO BRAVO, FRANCISCO ROJAS ADVIS, CLAUDIO TORRES FUENTES
1999	PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL DE LOS JOVENES DE LA UNIDAD VECINAL N° 5, VILLA JAIME EIZAGUIRRE DE LA COMUNA DE MACUL EN SANTIAGO, UNA INTERVENCIÓN DE SERVICIO SOCIAL EN EL ÁREA JUVENIL.	DAGOBERTO SALINAS	CECILIA CONCHA LABORDE (DIRECTORA DESARROLLO COMUNITARIO)	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE MACUL	CLAUDIA MENARES VALENZUELA
1999	DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA OPERATIVA DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL PARA PROMOVER EL DESARROLLO SOCIOCULTURAL DE LA POBLACIÓN INDÍGENA URBANA A TRAVÉS DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN FORMAL	LEONARDO ONETO	S/d	CORPORACIÓN NACIONAL DE DESARROLLO INDÍGENA	JUAN HUENCHULEO LIEMPI
1999	ESTUDIO "EL ENDEUDAMIENTO UNA REALIDAD DE NUESTROS DÍAS"	MARÍA TERESA SÁNCHEZ	ANA MARÍA LIRA	CODELCO CHILE, DIVISIÓN ANDINA	XIMENA GONZÁLEZ GONZÁLEZ
1999	SERVICIO SOCIAL COMO AGENTE POTENCIADOR DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL. IMPLEMENTACIÓN DE UNA ESTRATEGIA LOCAL DE PARTICIPACIÓN FEMENINA EN ORGANIZACIONES COMUNITARIAS FUNCIONALES DE LA COMUNA DE VALPARAISO.	DAGOBERTO SALINAS	MARISOL RUBIÑO FUENTES (DIRECTORA OFICINA COMUNAL DE LA MUJER)	OFICINA COMUNAL DE LA MUJER, ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VALPARAISO	CLAUDIA GUTIERREZ SILVA, DANIELA MENAY SÁNCHEZ
1999	PROMOCIÓN DE ESTRATEGIAS COMUNITARIAS VINCULADAS A LA GESTIÓN DE PROYECTOS DE DESARROLLO PRODUCTIVO EN LAS LOCALIDADES DE QUEBRADA ALVARADO, LAS PALMAS Y LA VEGA DE LA COMUNA DE OLMUÉ.	FERNÁNDO PASTÉN	ALEJANDRO COLLAO REYES (DIRECTOR DESARROLLO COMUNITARIO)	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE OLMUÉ	NAYADETH GODOY MONTECINO, JUAN SAAVEDRA VÁSQUEZ, WILSON VILCHEZ FLORES
1999	REALIDAD DE BIENESTAR DE PERSONAL Y PROCESOS ORGANIZACIONALES: ESTUDIO REALIZADO EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR	MARÍA TERESA SÁNCHEZ	EDUARDO ESCALANTE GÓMEZ (PRORECTOR)	S/d	ANGELA GARRIDO IBAÑEZ, MIRIAM PEÑA RAIL
1999	REDES DE APOYO SOCIAL PARA EL ADULTO MAYOR DE LA COMUNA DE VALPARAISO. UNA INSTANCIA DE PROTAGONISMO Y PARTICIPACIÓN SOCIAL	FERNÁNDO PASTÉN	LUZ FREZ SALINAS	ASOCIACIÓN CRISTIANA FEMENINA DE VALPARAISO	MARÍA MERCEDES CARDEMIL ARCAYA
1999	MICROEMPRESA Y FOMENTO PRODUCTIVO: UN APORTE AL DESARROLLO ECONÓMICO LOCAL, DESDE UNA PERSPECTIVA DE SERVICIO SOCIAL	LUIS LILLO	DAVID RAMÍREZ FARIAS (DIRECTOR DESARROLLO COMUNITARIO)	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE QUILLOTA	PAMELA ARANDA YAÑEZ, PATRICIA MARTÍNEZ ZELAYA
2000	EL ADULTO MAYOR EN OLMUÉ: UN DESAFÍO PARA EL SIGLO XXI	MARTA BUSTOS	TOMÁS ARANDA (ALCALDE)	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE OLMUÉ (DEPARTAMENTO SOCIAL)	SILVANA COLOMBO URETA HILDA ORREGO QUIROZ RAMÓN PÉREZ LAMARTINE
2000	UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO SOCIAL HACIA LA INTEGRACIÓN DE LOS JÓVENES APADRINADOS POR FUNDACIÓN CHILDREN INTERNATIONAL-CHILE, A	MARÍA TERESA SÁNCHEZ	S/d	FUNDACIÓN CHILDREN INTERNATIONAL - CHILE	CAROLINA CABELLO AGUILERA PILAR MADRIAZA GUAJARDO

	TRAVÉS DE LA POTENCIACIÓN DEL DESARROLLO PERSONAL.					
2000	ADULTO MAYOR RURAL Y URBANO: IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTEGRACIÓN COMUNITARIA EN LAS LOCALIDADES DE EL MELÓN, EL OLIVO, EX ASENTAMIENTO EL MELÓN, LA PEÑA, LOS CRUCEROS Y NOGALES CENTRO DE LA COMUNA DE NOGALES, PROVINCIA DE QUILLOTA, QUINTA REGIÓN.	MARTA BUSTOS	S/d	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE NOGALES	BONNIE MAHIOMA BETANCOURT SAAVEDRA MARCELA ROXANA GALLARDO GÓMEZ	
2000	UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN SOCIAL DENTRO DEL MARCO DE LAS NUEVAS POLÍTICAS DE PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN EN SALUD.	FERNÁNDO PASTÉN	S/d	HOSPITAL SANTO TOMÁS DE LIMACHE. CONSULTORIO DE ATENCIÓN PRIMARIA ADOSADO	LEYLA ASTORGA CÁRDENAS MARISEL PÉREZ HENRÍQUEZ CECILIA VALDES VARELA	
2000	EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN HABITACIONAL MUNICIPAL Y DIAGNÓSTICO SOCIOHABITACIONAL DE 18 UNIDADES VECINALES EN SITUACIÓN DE POBREZA PERTENECIENTES A LA COMUNA DE QUILPUE: UNA ACCIÓN INTEGRADA PARA ENFRENTAR NUEVOS DESAFÍOS COMUNALES.	FERNÁNDO PASTÉN	VIOLETA SILVA	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE QUILPUE	GLORIA ARÉVALO BUGUEÑO CLAUDIA CAMPOS AHUMADA VERÓNICA MORA CORNEJO	
2000	IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO DE PROMOCIÓN DE LA SALUD REPRODUCTIVA, CON PORBLACIÓN EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL EN SALUD, RESIDENTE EN LA UV 134 PUERTO, COMUNA DE VALPARAISO.	LEONARDO ONETO	S/d	HOGAR DE CRISTO FILIAL VALPARAISO	LUISA ARANCIBIA COLOMA VANIA CÁRDENAS MUÑOZ	
2000	ORGANIZACIÓN DE CONDOMINIOS DE VIVIENDAS SOCIALES MODALIDA SERVIU TIPO C, VILLA SANTA TERESA DE LOS ANDES, COMUNA DE SAN FELIPE, EN BASE A LA LEY N°19.537 SOBRE COPROPIEDAD INMOBILIARIA, CREACIÓN DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN PARA LAS PROVINCIAS DE SAN FELIPE Y LOS ANDES.	FERNANDO PASTÉN	S/d	DELEGACIÓN SERVIU SAN FELIPE - LOS ANDES	LORENA ALVAREZ RENCORET LORENA CARVALLO SUMA DE VILLA	
2000	ESTUDIO SOBRE LA REALIDAD DE HOGARES PARA ADULTOS MAYORES EN LA REGIÓN DE VALPARAISO, CATASTRO Y PROPUESTA DE ASOCIACIÓN.	MARTA BUSTOS	S/d	OFICINA DEL ADULTO MAYOR DE LA INTENDENCIA REGIONAL	FERNÁNDO ACOSTA FUENTES	
2000	FOMENTAR LA CAPACIDAD DE AUTOGESTIÓN DE LOS ASIGNATARIOS DE LAS VIVIENDAS SOCIALES TIPO C CON RELACIÓN A LA MANTENCIÓN Y MEJORAMIENTO DE LA INFRAESTRUCTURA Y/O EQUIPAMIENTO DE LA POBLACIÓN LAS PLANICIES DE BELLAVISTA DE LA COMUNA DE SAN ANTONIO	LEONARDO ONETO	S/d	SERVIU DELEGACIÓN PROVINCIAL SAN ANTONIO	ANDREA ALVAREZ ACEVEDO MIRIAM LÓPEZ MARTÍNEZ PAOLA SANHUEZA RÍOS	
2000	SERVICIO SOCIAL COMO AGENTE POTENCIADOR DE LA RELACIÓN APODERADO-PUPILO: ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN EN LAS ESCUELAS ELEUTERIO RAMÍREZ Y MONTEDÓNICO DEPENDIENTES DE LA CORPORACIÓN MUNICIPAL DE VALPARAISO PARA EL DESARROLLO SOCIAL.	DAGOBERTO SALINAS	S/d	CORPORACIÓN MUNICIPAL DE VALPARAISO PARA EL DESARROLLO SOCIAL	RAUL HOZVEN VALENZUELA MARCELA LETELIER ARAVENA PIERINA PENNA BUGUEÑO LESLY ZARATE MEZA	
2000	UN APORTE SE SERVICIO SOCIAL A LA ATENCIÓN	FERNÁNDO PASTÉN	S/d	HOSPITAL SAN JOSÉ DE CASABLANCA	PATRICIA OSORIO SILVA	

	PRIMARIA DE SALUD: MODELO DE PROMOCIÓN, PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO EN SALUD MENTAL EN HOSPITAL "SAN JOSÉ" DE CASABLANCA.				SANDRA MAGNA CARCAMO
2000	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN CON MENORES INFRACTORES DE LEY PENAL E INSTITUCIONES VINCULADAS AL TRABAJO CON JÓVENES RECLUIDOS EN LAS SECCIONES DE MENORES EN LAS UNIDADES PENALES DE LAS PROVINCIAS DE QUILLOTA Y VALPARAISO.	MAURICIO URETA	S/d	DIRECCIÓN GENERAL DE GENDARMERÍA DE CHILE V REGIÓN	LILIANA LUNA CORTES GIOVANNA ZUNINO MARDONES
2000	UNA INTERVENCIÓN DE TRABAJO SOCIAL EN EL INVOLUCRAMIENTO CIUDADANO EN LA GESTIÓN AMBIENTAL DE LA COMUNA DE QUILLOTA	LUIS LILLO	S/d	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE QUILLOTA	CLAUDIA PAVEZ PEÑALOZA JULIA ROJAS VÁSQUEZ ADRIANA SAAVEDRA FUENTES FERNÁNDA SILVA GUERRERO
2000	CONSUMO ECONÓMICO Y TRABAJO SOCIAL: "EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO EN ESCOLARES DEL 2º CICLO BÁSICO DE ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES, PARTICULARES SUBVENCIONADOS Y MUNICIPALIZADOS DE LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR.	PATRICIA CASTAÑEDA	MIGUEL ANGEL GUERRA	SERVICIO NACIONAL DEL CONSUMIDOR V REGIÓN	LETICIA FUENTES GUTIERREZ GABRIELA HIDALGO VILLALÓN
2001	PARTICIPACIÓN SOCIAL DE PADRES Y APODERADOS EN LOS PROGRAMAS JUNAEB: UNA APROXIMACIÓN DESDE EL TRABAJO SOCIAL	DAGOBERTO SALINAS	JORGE MONTENEGRO	JUNAEB	WILLIAMS CORVALAN RIVERA VALERIA GALLARDO HENRIQUEZ
2001	METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL DE TRABAJO SOCIAL CENTRADA EN EL PROCESO Y EN LA REFLEXIÓN CRÍTICA: UNA EXPERIENCIA EN ASENTAMIENTOS HUMANOS PRECARIOS DE LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR. ADEMÁS INCLUYE: SISTEMATIZACIÓN CONCEJO COMUNAL DE LA VIVIENDA.	PATRICIA CASTAÑEDA	ELIANA GONZÁLEZ PÁEZ	OFICINA DE GESTIÓN HABITACIONAL DE LA ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VIÑA DEL MAR	CARLA CONTRERAS COSME FARFÁN JORGE ZUNIGA
2001	UNA ESTRATEGIA DE DESARROLLO SOCIAL LOCAL, A PARTIR DE LAS ORGANIZACIONES DEPORTIVAS FORMALES AMATEUR DE LA COMUNA DE QUILLOTA.	PATRICIO GARCÍA	S/d	DIRECCIÓN DE DESARROLLO COMUNITARIO DE LA ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE QUILLOTA	ALVARO CASTILLO CUEVAS JAVIER DIAZ ELLIS
2001	UNA INTERVENCIÓN DE TRABAJO SOCIAL EN EL CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD ORGANIZACIONAL DE LOS CLUBES DE ADULTO MAYOR DE LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR.	MARTA BUSTOS	KETTY CAZORLA	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VIÑA DEL MAR	LUZ MARÍA CAMPOS VERGARA CAROLINA BUZZO GARAY JENNIFER CALDRÓN ANDRADE
2001	ESTUDIO DE SATISFACCIÓN LABORAL DE LA DIRECCIÓN DE DESARROLLO COMUNITARIO DE LA ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE QUILLOTA	MARIA TERESA SANCHEZ	S/d	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE QUILLOTA	RICARDO BALBOA FIGUEROA BEATRIZ GUERRERO CARMONA ZADESKA RETAMAL TAPIA
2001	FOMENTO SOCIOPRODUCTIVO DE LA MICROEMPRESA: UNA ESTRATEGIA DESDE EL TRABAJO SOCIAL PARA EL DESARROLLO ECONÓMICO SOCIAL DE LA COMUNA DE PUCHUNCAVI.	PATRICIO GARCÍA	S/d	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE PUCHUNCAVI	CECILIA ARRIAGADA OLIVARES CALUDIO MANZANO GODOY CARLA OYARZÚN PINOCHET
2001	TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO INDÍGENA URBANO:	PATRICIA CASTAÑEDA	CLAUDIO PAREDES	CORPORACIÓN NACIONAL DE	CRISTINA AHUMADA CHACANA

			CRISTIAN ARIAS ISLA	DESARROLLO INDÍGENA GOBERNACIÓN PROVINCIAL DE VALPARAISO	VERÓNICA CISTERNAS ZAMORA MARIANELA JOFRÉ MELLA JEANETTE MILLANGUIR SOLÍS MARISOL ALVAREZ ALBANI MIRZA CÁCERES CARCEY ANDREA ROJAS DUARTE PAMELA SOZA
2001	FORTALECIMIENTO DE LA ORGANIZACIÓN SOCIAL INDÍGENA URBANA EN EL COLECTIVO ÉTNICO MAPUCHE DE LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR.	PATRICIO GARCÍA	S/d	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE PUCHUNCAVI	MARISOL ALVAREZ ALBANI MIRZA CÁCERES CARCEY ANDREA ROJAS DUARTE PAMELA SOZA
2001	PARTICIPACIÓN JUVENIL: PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN ORGANIZACIONES FORMALES DE LAS LOCALIDADES DE PUCHUNCAVI, LAS VENTANAS, HORCÓN Y MAITENCILLO DE LA COMUNA DE PUCHUNCAVI	LUIS LILLO	ENRIQUE GOMEZ	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VALPARAISO (OFICINA COMUNAL DEL ADULTO MAYOR)	VICTORIA MEDINA MORAGA FABIOLA PÉREZ BONILLA
2001	PROMOCIÓN DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL DIRIGIDAS HACIA UN MEJORAMIENTO DEL NIVEL DE ADAPTACIÓN A LOS CAMBIOS PRODUCIDOS DURANTE EL PROCESO DE ENVEJECIMIENTO DE LOS ADULTOS MAYORES SUJETOS DE ATENCIÓN DE LA OFICINA COMUNAL DEL ADULTO MAYOR DE VALPARAISO.	DAGOBERTO SALINAS	MARIA TERESA HUERTA	FUNDACIÓN CHILDREN INTERNATIONAL CHILE	CLAUDIA MANRÍQUEZ ALEGRE JACQUELINE MOLINA VEGA
2001	TRABAJO SOCIAL COMO AGENTE POTENCIADOS DE LA INTERVENCIÓN COMUNITARIA REALIZADA POR LA FUNDACIÓN CHILDREN INTERNATIONAL CHILE EN LA QUINTA REGIÓN.	FERNÁNDO PASTÉN	S/d	CENTRO EDUCACIONAL LIAHONA	LORENA LAZO URRIOLA
2001	PROYECTO DE PREVENCIÓN DE CONDUCTAS DE RIESGO SOCIAL DESDE EL ENFOQUE DE TRABAJO SOCIAL PARA JÓVENES ADOLESCENTES DEL CENTRO EDUCACIONAL LIAHONA, GRAN AVENIDA, SANTIAGO.	PATRICIO GARCÍA	S/d	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VILLA ALEMANA. UNIDAD DE DESARROLLO SOCIAL, DEPENDENCIA DIDECO	MARÍA TERESA FREIRE CARMONA CAROLINA LLANOS CORTÉZ
2001	DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN DEL PROBLEMA DE LA DISFUNCIÓN ORGANIZACIONAL COMUNITARIA DEL SECTOR GUMERCINDO DE LA COMUNA DE VILLA ALEMANA.	LEONARDO ONETO	PATRICIA MONDACA LORENA CALDERÓN	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VIÑA DEL MAR	MINDY BARRA CARRASCO JEMINA FERNÁNDEZ HORMACHEA MARISOL PEÑA CORREA SANDRA QUILODRAN RIVERA
2001	UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO SOCIAL EN EDUCACIÓN: APOYO AL FORTALECIMIENTO DE LA RELACION PROFESOR-APODERADO EN LAS ESCUELAS MIRAFLORES Y REPÚBLICA DEL PERÚ, DEPENDIENTES DE LA CORPORACIÓN MUNICIPAL DE VIÑA DEL MAR PARA EL DESARROLLO SOCIAL, AREA EDUCACIÓN.	MARTA BUSTOS	KETTY CAZORLA	S/d	CAROLINA RAMÍREZ GUERRA MARICELA SANDOVAL RAMÍREZ ANDREA VEGA OPAZO CAROLINA VILLEGAS AGUILAR
2001	ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA RED SOCIAL PARA EL ADULTO MAYOR DE LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR: UNA EXPERIENCIA DE DIFUSIÓN Y SENSIBILIZACIÓN.	DAGOBERTO SALINAS	HECTOR BALLADARES OLIVARES	CORMUVAL	VERÓNICA CAMPOS ACUÑA CARLA CORTÉZ MARCIA LINEROS ANA SANTELICES
2001	INTEGRACIÓN COMUNITARIA A LAS REDES DE APOYO LOCAL POR PARTE DE LAS ESCUELAS MUNICIPALES. EMPLAZADAS EN SECTORES DEPRIVADOS SOCIAL Y CULTURALMENTE, EN LA COMUNA DE VALPARAISO	MARÍA TERESA SANCHEZ ALEN	SUSAN ORREGO	ASMAR	MILENA DONOSO CLAUDIA GARRETÓN
2001	ESTUDIO COMPARATIVO DE DOS PLANTAS DE ASMAR. APLICANDO UN BALANCE SOCIAL.				

2002	LOS JÓVENES COMO AGENTES SOCIALES PROPOSITIVOS: ESTUDIO DESCRIPTIVO RESPECTO A LA VARIABLE PARTICIPACIÓN, EN ORGANIZACIONES JUVENILES EMPLEADAS EN LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR.	MAURICIO URETA	S/d	FUNDACIÓN ESPACIOS PARA LOS JOVENES V REGION	ADA BRAVO SILVA EVELYN FARIAS VARGAS SOLANGE GARRIDO
2002	ESTUDIO Y TRATAMIENTO DE LAS VARIABLES ASOCIADAS A LA CONVIVENCIA ESCOLAR PARA PROMOVER E IMPLEMENTAR LA MEDIACION COMO MECANISMO ALTERNATIVO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS AL INTERIOR DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.	MAURICIO URETA	S/d	SECRETARÍA REGIONAL MINISTERIAL DE EDUCACIÓN V REGION	PAOLA NOVOA MANCILLA NICOLLE PENAGLIA VÁSQUEZ
2002	UNA ESTRATEGIA SOCIOPARTICIPATIVA EN EL ENFOQUE Y TRATAMIENTO DE LA TEMÁTICA DE PROTECCIÓN CIVIL.	CHRISTIAN CORVALÁN	ALICIA NICLOUX MONTOYA	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE SAN FELIPE, DEPARTAMENTO DE ORGANIZACIONES COMUNITARIAS	XIMENA ELDRÉCH IVONNE HERRERA YIOVANNA RIVERA KATHERINE VERGARA
2002	DELINCUENCIA JUVENIL: ANÁLISIS Y PROPUESTAS A PARTIR DE LA EXPERIENCIA COMPARADA CON SEVILLA ESPAÑA"	MAURICIO URETA	S/d	SENAME	LESLY CHAVEZ MARCIA PEÑA SALAS
2002	CREACIÓN DE UNA POLÍTICA COMUNAL INTEGRAL PARA EL ÁREA DE JOVENES.	CHRISTIAN CORVALAN	DANIEL MORALES ESPINDOLA	DIDECO ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE LIMACHE	MARCELO PLATERO HIDALGO
2002	NECESIDAD DE QUE A NIVEL DE MUNICIPIO Y RED INSTITUCIONAL SE CONCIBA LA INICIATIVA DE TURISMO VECINAL COMO UNA ESTRATEGIA DE RECONVERSIÓN ECONÓMICA DE LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR.	PATRICIA CASTAÑEDA	NELSON ARELLANO	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VIÑA DEL MAR	INGRID ROBERT
2002	GESTIÓN COMUNAL EN EL FORTALECIMIENTO ORGANIZACIONAL DE CONDOMINIOS DE VIVIENDAS SOCIALES DE LA COMUNA DE CASABLANCA.	PATRICIO GARCÍA	DANILO CASTILLO SANTIS	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE CASABLANCA	CLAUDIO MOYA FRANCISCO UBILLA
2002	EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN DE LAS FAMILIAS USUARIAS DEL PROGRAMA DE SALUD ESCOLAR INTEGRAL EN LA COMUNA DE SAN PEDRO DE LA PAZ, OCTAVA REGIÓN.	FERNANDO PASTÉN	ANA MARÍA GARCÉS	DIRECCIÓN DE SALUD DE SAN PEDRO DE LA PAZ	CLAUDIA GARRETÓN
2002	DIAGNÓSTICO SOBRE REINSERCIÓN SOCIOFAMILIAR DE LOS NIÑOS INSERTOS EN EL SISTEMA DE COLOCACIÓN FAMILIAR DE LA ONG MARÍA ACOGE V REGION: EN EL MARCO DE LA MODALIDAD CON FAMILIAS DE ACOGIDA DE SENAME	LEONARDO ONETO	S/d	SENAME	LORENA ELGUETA FANNY IRRARAZABAL MAURICIO MUÑOZ ANA MARIA PARRAGUEZ
2002	UNA PROPUESTA DESDE TRABAJO SOCIAL PARA FOMENTAR LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS ADULTOS MAYORES ORGANIZADOS EN ASOCIACIONES DE PENSIONADOS	MARTA BUSTOS	EDITH ALMONACID MARTINEZ	INP	ANDREA CORNEJO CAROLINA MAGAÑA FRANCISCA MONTANÉ
2002	CONSUMO ECONÓMICO Y TRABAJO SOCIAL: EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO EN ZONAS RURALES DE LAS COMUNAS DE SANTO DOMINGO, LA LIGUA Y QUILLOTA.	PATRICIA CASTAÑEDA	MIGUEL ANGEL MARTINEZ	SERNAC (DIRECTOR)	LEONOR GUTIERREZ MACARENA ROJAS BERNARDITA VALDIVIA

2002	CAPACITACIÓN DE MONITORES EN PREVENCIÓN DE DROGAS ILÍCITAS, ALCOHOL Y TABACO DESDE UNA PERSPECTIVA FAMILIAR, DIRIGIDO A PADRES, APODERADOS DE 7º, 8º DE ENSEÑANZA BÁSICA Y 1º DE ENSEÑANZA MEDIA DEL LICEO MARÍA LUISA BOMBAL (B-26)	FERNANDO PASTÉN	HECTOR BALLADARES	CORMUVAL	FRANCISCA FLORES CAROLINA ORTIZ
2002	CREACIÓN DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN EN ESTABLECIMIENTOS DE LARGA ESTADÍA PARA ADULTOS MAYORES, NO ACREDITADAS POR EL SERVICIO DE SALUD VALPARAÍSO-SAN ANTONIO, DESDE LA PERSPECTIVA DEL TRABAJO SOCIAL.	MARTA BUSTOS	EDITH ALMONACID	INP	ROSA HENRIQUEZ ANABELLA LEYTON VALERIA LEYTON PAULINA VERA
2002	LOS PROCESOS DE ADAPTACIÓN SOCIAL A LA CULTURA UNIVERSITARIA DE LOS ESTUDIANTES DE PREGRADO DE LA UTFSM, UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO SOCIAL EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	PATRICIO GARCÍA	MONICA VALENZUELA	UTFSM	GASTÓN QUINTELA
2002	FORMACIÓN CIUDADANA Y REALIDAD JUVENIL: ESTRATEGIA PARA SU INCORPORACIÓN EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE LA COMUNA DE VALPARAÍSO.	FERNANDO PASTEN	EMA LUCY ROJAS	SECREDOC DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE VALPARAISO	CAROLINA GALAZ NICOLE ROMO YERKO TOLEDO
2002	UNA ESTRATEGIA DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA INTRAFAMILIAR A TRAVÉS DE LA PROMOCIÓN DE MÉTODOS ALTERNATIVOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y REDES SOCIALES DE APOYO EN MUJERES ENTRE 15 Y 29 AÑOS DE LA COMUNA DE PUCHUNCAVI.	SARA SALUM	JAIME ARRAIGADA (DIDECO) CLAUDIA MIRANDA	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE PUCHUNCAVI	SANDRA OLAVE
2002	MEDIACIÓN: UNA ALTERNATIVA DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.	MAURICIO URETA	S/d	CAJ VALPO	CLAUDIA BERRIOS CLAUDIA CASTRO
2002	TRABAJO SOCIAL Y MUJER MAPUCHE URBANA: REPRODUCCIÓN CULTURAL Y SALUD REPRODUCTIVA DEL COLECTIVO MAPUCHE DE LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR.	PATRICIA CASTAÑEDA	CRISTIAN ARIAS CLAUDIO PAREDES (DIRECTOR CONADI)	GOBERNACIÓN PROVINCIAL DE VALPARAISO	GHERALDINE MARAMBIO
2002	INVESTIGACIÓN EN IDENTIDAD Y DESARROLLO LOCAL: UNA APUESTA A POTENCIAR Y FORTALECER LA OFERTA TURÍSTICA Y CULTURAL A TRAVÉS DEL ESTUDIO Y FORTALECIMIENTO DE LOS CUATRO SECTORES FOCALIZADOS.	PATRICIA CASTAÑEDA	NELSON ARELLANO	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VIÑA DEL MAR	MARIA MELÉNDEZ CLAUDIA PAVEZ
2002	TRABAJO SOCIAL: CONSTITUCIÓN DE SUJETO EN LAS MUJERES DE LA PESCA ARTESANAL DE LA QUINTA REGIÓN.	PATRICIA CASTAÑEDA	JESSICA ALFARO	CONAPACH	CINDY ALVAREZ GISSELLA ESPINOZA
2002	UNIVERSIDAD Y RESPONSABILIDAD SOCIAL: IMÁGENES Y PROYECCIONES DE UNA REALIDAD UNIVERSITARIA.	CHRISTIAN CORVALAN	JUAN RIQUELME ZUCCHET	UNIVERSIDAD DE VALPARAISO	ANA LUISA GARCÍA CATALINA LASTARRIA
2002	INMIGRANTE Y EXCLUSIÓN SOCIAL: INVESTIGACIÓN DE REALIDADES EN LAS CIUDADES DE VIÑA DEL MAR, CHILE Y SEVILLA, ESPAÑA. PROPUESTA PARA EL TRABAJO	MAURICIO URETA	LUIS BENITEZ	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VIÑA DEL MAR	RODRIGO AZÓCAR ROXANA BUSTAMANTE ALEJANDRA JARAMILLO

	SOCIAL EN LA INTERVENCIÓN	PATRICIO GARCIA	GLORIA MEZA	I. MUNICIPALIDAD DE VIÑA DEL MAR	LORENA AGUILAR PAOLA GIRONÁS
2002	PROYECTO DE TRABAJO SOCIAL: EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DE CALIDAD EN ATENCIÓN DE PÚBLICO EN LA ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VIÑA DEL MAR	DAGOBERTO SALINAS	VICTOR QUEZADA	CORMUVAL	GABRIELA ALARCÓN
2002	INVESTIGACIÓN DE LA AGRESIVIDAD INFANTIL EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y FAMILIAR ENTRE NIÑOS DE 10 Y 11 AÑOS DE ESCUELAS MUNICIPALIZADAS DE LA COMUNA DE VALPARAISO.	DAGOBERTO SALINAS	S/d	JUNJI	PATRICIA MOLINA INGRID SANCHEZ
2002	PARTICIPACIÓN DE APODERADOS EN LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN LOS JARDINES INFANTILES TRADICIONALES PERTENECIENTES A LA JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES (JUNJI) V REGIÓN	MARIA TERESA SANCHEZ	CAROLINA VILLEGAS	CONFEDERACIÓN NACIONAL DE PESCADORES ARTESANALES DE CHILE	CARLA GIAMBRUNO ROJAS ANDRÉS MUÑOZ LIDIA PARRA CASTILLO
2003	TRABAJO SOCIAL Y CAPITAL SOCIAL. UN ACERCAMIENTO A LA REALIDAD DEL ENCARNADO EN LA COMUNA DE VALPARAISO, V REGIÓN.	FERNÁNDO PASTÉN	JUAN SAAVEDRA	MUNICIPALIDAD DE VIÑA DEL MAR	MARIA JOSÉ ALARCÓN PICÓ CAROLINA ALFARO ESPINOZA MACARENA VALENCIA MARTINEZ
2003	INTERVENCIÓN SOCIAL CON ACENTO EN LA FORMACIÓN DE AGENTES PROTECTORES FAMILIARES DE ADOLESCENTES INSERTOS EN EL SISTEMA EDUCACIONAL FORMAL.	MARTA BUSTOS	TERESA IBACACHE	INP	ANA PAULINA REINOSO CANEO
2003	FAMILIA EN EL ADULTO MAYOR: FACTOR RELEVANTE PARA EVITAR SU INSTITUCIONALIZACIÓN	PATRICIA CASTAÑEDA	NELSON ARELLANO	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VIÑA DEL MAR. OFICINA DE DESARROLLO SOCIAL	PAOLA MUÑOZ CONTRERAS CLAUDIA VILAZA SAAVEDRA
2003	COMPETENCIAS PROFESIONALES Y TRABAJO SOCIAL MUNICIPAL.	DAGOBERTO SALINAS	CAROLINA CABELLO ALFONSO ARRIBADA (PSICÓLOGO)	FUNDACIÓN CHILDREN INTERNATIONAL-CHILE	ARACELLI CASTRO PATRICIA LEMAITRE MARÍA PILAR SILVA
2003	ESTUDIO E INTERVENCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR EN NIÑOS Y JÓVENES BENEFICIARIOS DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS IMPLEMENTADOS POR LA FUNDACIÓN CHILDREN INTERNATIONAL-CHILE. AGENCIA VALPARAISO	PATRICIA CASTAÑEDA	PATRICIA CASTAÑEDA	ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL UNIVERSIDAD DE VALPARAISO	NATALIA CID TOLEDO GRACE PIZARRO ROMO
2003	COMPETENCIAS PROFESIONALES Y TRABAJO SOCIAL: COMPETENCIAS PROFESIONALES REQUERIDAS POR EL MERCADO LABORAL DE TRABAJO SOCIAL EN LA VI REGIÓN.	MARTA BUSTOS	XIMENA REVENTÓ AGUILA	HOGAR DE CRISTO	ANGELA SEGUEL RODRIGUEZ
2003	VINCULACIÓN AFECTIVA ENTRE LOS ADULTOS MAYORES INSTITUCIONALIZADOS.	PATRICIA CASTAÑEDA	MARIA TERESA SÁNCHEZ	OFICINA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL, UNIVERSIDAD DE VALPARAISO	PABLO CARRASCO PÁEZ ANDREA MORALES PARRA
2003	APRENDIZAJES RELEVANTES AL EGRESO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN TRABAJO SOCIAL UNIVERSITARIO: ANÁLISIS DE LOS SEMINARIOS DE TÍTULO DE LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAISO, 1999 - 2003, DESDE EL ENFQUE DE COMPETENCIAS PROFESIONALES.	PATRICIA CASTAÑEDA	ANDREA MANQUI SALAZAR	CONADI	LILIAN RUTH FUENTES
2003	TRABAJO SOCIAL Y GRUPOS ÉTNICOS:				

2003	FORTALECIMIENTO DE LA ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LA MUJER MAPUCHE URBANA DE LA REGIÓN METROPOLITANA, COMUNA DE LA PINTANA	DAGOBERTO SALINAS	JULIA ROJAS VÁSQUEZ	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE VIÑA DEL MAR, DEPARTAMENTO DE ATENCIÓN A GRUPOS PRIORITARIOS.	LORENA ABAZOLA AHUMADA MARÍA JOSÉ ALVARADO MÓNICA ÁLVAREZ VERÓNICA BUSTOS
2003	UN ESTUDIO DESCRIPTIVO EN TORNO AL TRABAJO INFANTIL EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES EN SITUACIÓN DE EXTREMA POBREZA EN LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR.	FERNANDO PASTEN	ADELA ZAMORANO HERRERA	SERVICIO DE SALUD VALPARAISO-SAN ANTONIO	MARÍA FRANCISCA ARRATIA ESTHER LEIVA RUIZ ALEJANDRA SALINAS HERNÁNDEZ
2003	CONTRIBUCIÓN DE TRABAJO SOCIAL AL FOMENTO DE CONDUCTAS RESPONSABLES DE LA COMUNIDAD SOBRE LA TENENCIA DE SUS MASCOTAS EN EL SERVICIO DE SALUD VALPARAISO-SAN ANTONIO	LUIS LILLO	LUIS CÉSPEDES (DIDECO)	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE PUCHUNCAVI	CLAUDIA CARRASCO CORRIAL CAROLINA PINOCHET MEZA
2003	PROMOCIÓN DE PROGRAMAS DE SUBSIDIO RURAL: UNA ALTERNATIVA DE DENSIFICACIÓN PARA LA COMUNA DE PUCHUNCAVI.	MAURICIO URETA	MARCELA SANDOVAL CECILIA PINOCHET	LICEO SANTA TERESA ESCUELA D-346, TEODORO LOWEY	NATALIA CASTILLO AZÓCAR RICHARD REYES HIDALGO
2003	AGRESIVIDAD ESCOLAR Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR: ESTUDIO E INTERVENCIÓN DESDE EL TRABAJO SOCIAL.	MAURICIO URETA	ALFREDO MATELUNA (PSICÓLOGO)	CORPORACIÓN SERVICIO PAZ Y JUSTICIA (SERPAJ)	PAOLA ESPINOZA VANESSA SANDOVAL CAROLINA SOTO
2003	MEDIACIÓN ESCOLAR, APTITUDES CONSTRUCTIVAS Y NECESARIAS PARA LA VIDA.	DAGOBERTO SALINAS	EDGARDO TORO	PAICABI	DANILO LARA PINTO PAOLA PIZARRO
2003	EVALUACIÓN DEL IMPACTO SOCIAL DEL PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL MALTRATO INFANTIL, EJECUTADO POR LA CORPORACIÓN PAICABI DESDE OCTUBRE 2001 A SEPTIEMBRE 2002.	CHRISTIAN CORVALÁN	WALESKA CASTILLO (DIDECO)	ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE QUILLOTA, DIDECO, PROGRAMA MUNICIPAL DE JUVENTUD.	GRACIELA BARRIGA MARÍA ANGÉLICA DOTE DOLEMIR CORONA
2003	PLAN COMUNAL DE JUVENTUD, UNA ESTRATEGIA DESDE EL TRABAJO SOCIAL PARA EL DESARROLLO DE INTEGRACIÓN DE LOS Y LAS JOVENES DE LA COMUNA DE QUILLOTA.	CHRISTIAN CORVALAN	WILLIAM VERA	FUNDACIÓN NACIONAL PARA LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA	JOCELYN ANDURANDEGUI JORGE HERNÁNDEZ DANIEL MENA MACARENA FLORES
2003	RESPONSABILIDAD SOCIAL JUVENIL: UNA MIRADA DESDE EL TRABAJO SOCIAL PROFESIONAL AL MODELO DE INTERVENCIÓN DEL PROGRAMA ADOPTA UN HERMANO V REGIÓN.	LEONARDO ONETO	PABLO ARANEDA	MUNICIPALIDAD DE SANTA MARÍA FUNDACIÓN NACIONAL PARA LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA	CARMEN GLORÍA GARCÍA KARLA LAMBERT ARANEDA
2003	DESARROLLO LOCAL Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA COMO UNA ALTERNATIVA PARA LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA. RELACIÓN EXISTENTE ENTRE EL MUNICIPIO, LA EMPRESA Y LA SOCIEDAD CIVIL DE LA COMUNA RURAL DE SANTA MARÍA.	FERNANDO PASTÉN	CLARA CORTEZ	HOSPITAL NAVAL	KAREN AGUIRRE KAREM VALENZUELA
2003	UN APOORTE DESDE EL TRABAJO SOCIAL A LAS FAMILIAS CON UN PACIENTE CON TRASTORNO BIPOLAR.				

* S/d: Sin Dato

** Los nombres de las tesis del año 2003 corresponden a denominaciones provisionales entregadas por los propios equipos seminaristas.