

INTEGRACIÓN DE TIC EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA ENTREVISTAS CON NIÑOS EN TRABAJO SOCIAL¹

Loreto Castillo Collado²

Andrea Comelin Fornés³

Resumen

El escenario universitario actual presenta desafíos que demandan reformulación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre ellos la formación de competencias y los procesos de innovación. La incorporación de TIC constituye un recurso formativo, si abandona el paradigma centrado en la entrega de contenidos. Se presenta una experiencia que integra el uso de TIC para el desarrollo de competencias en entrevistas con niños en Trabajo Social. Se evalúa desde la percepción de los estudiantes, mediante encuesta autoaplicada con análisis estadístico descriptivo. Se complementa con evaluación comparativa de indicadores académicos obtenidos de la plataforma informática de docencia. Los resultados dan cuenta de la integración de competencias de entrevista, mejora de motivación, compromiso y co-gestión de los estudiantes en el proceso formativo. Surge la necesidad de articular docencia e investigación, sistematizar experiencias innovadoras y relevar el rol institucional en la concreción de experiencias innovadoras.

Palabras claves: Innovación, formación en competencias, proceso de Enseñanza Aprendizaje, uso de TIC, entrenamiento en entrevistas.

ICT integration in the training of professional skills for interviews with children in Social Work

Abstract

The current university context presents challenges that require the reformulation of the teaching-learning process, including the training of skills and innovation processes. The incorporation of ICT constitutes an educational means, if the paradigm centered on content delivery is left aside. An experience that integrates the use of ICT for development of skills in interviews with children in Social Work is presented here. It is evaluated from the perception of students through self-administered survey with descriptive statistical analysis. It is complemented by benchmarking academic indicators obtained from the computing platform of teaching. The results show the integration of interview skills, improving motivation, commitment and co-management of students in the learning process. The need arises to articulate teaching and research, systematize innovative experiences and highlight the institutional role in the concretion of innovative experiences.

Keywords: Innovation, competence training, teaching and learning process, use of ICT, training in Interviews.

Recibido: 24 de junio de 2016

Aceptado: 17 de noviembre de 2016

-
- 1 Este artículo se basa en los resultados del proyecto de innovación docente "Implementación de sala Gesell para el entrenamiento de entrevistas" de la Universidad Arturo Prat, Decreto Exento N° 1043, del 31 de julio del 2013.
 - 2 Magíster en Ciencias Sociales con mención en Políticas Públicas, Universidad Arturo Prat, académica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Arturo Prat, loretoacc@gmail.com.
 - 3 Magíster en Educación Superior, Universidad Arturo Prat, Máster en Intervención Social, Universidad Internacional de la Rioja España, académica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Arturo Prat. ancomelin@gmail.com.

INTRODUCCIÓN

Comprender la importancia de la incorporación de las TIC en el proceso enseñanza aprendizaje dentro del sistema de Educación Superior se relaciona directamente con el concepto de calidad en la formación, lo cual responde claramente al contexto que hoy presentan estos sistemas a nivel mundial. Resulta evidente que hoy estas instituciones han debido transformarse a la luz de cambios globales como las crisis y caídas de ciertas utopías y modelos políticos, la hegemonía del sistema neoliberal y la relevancia del mercado, la globalización, el surgimiento de una sociedad de la información y las TIC, entre otras, que han favorecido una dualidad en la realidad social con aspectos positivos, como otros no tan esperados relacionados con inequidad, asimetría social, exclusión y la necesidad de afianzar las democracias en los Estados Nación (López, 2006; Dávila, Leal, Comelin, Parra y Varela, 2013). En este contexto, la universidad presenta también la dualidad de seguir manteniendo su rol de ser un espacio de diversidad, integración social y pluralidad, en un contexto de mercado que la ha llevado a responder a exigencias de la expansión del sistema, aumento de la privatización, ajuste a una restricción del gasto público y autofinanciación. Lo anterior conlleva al surgimiento de nuevos desafíos que deben enfrentar las instituciones de educación superior como la pertinencia en la gestión, la acreditación de la calidad, la incorporación de las TIC en el proceso enseñanza aprendizaje, la gestión del conocimiento, la cooperación entre casas de estudios, la vinculación con el medio y una relación complementaria entre investigación y docencia con el desarrollo regional - local.

El proceso de enseñanza aprendizaje ha debido ir de la mano de las iniciativas de innovación institucional para ajustarse al escenario descrito (Gros y Lara, 2009), lo que ha impulsado la generación de modelos educativos centrados en el estudiante y en la gestión de los aprendizajes. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha liderado un debate sobre el sistema formativo de las universidades, tratando de modificar estos procesos tradicionales que presentan incongruencias con el contexto en que las universidades existen (Gros y Lara, 2009). Los nuevos modelos se sustentan en la formación de competencias en los estudiantes que, a través de su desarrollo, les permitan incorporarse a entornos laborales dinámicos, que exigen gestionar el conocimiento, los aprendizajes y destrezas con una mirada crítica y reflexiva, desde una perspectiva ética. Implica implementar una formación en que se debe incentivar la motivación, la autonomía y el compromiso del estudiante por aprender. Del mismo modo desafía a la Universidad a incorporar nuevos modos de hacer en el aula. "Supone la apuesta por un servicio, proceso o recurso que introduce elementos de valor diferenciado" (Gros y Lara, 2009, p.225). Para evidenciar los resultados en los procesos de innovación se deben considerar dos criterios: por un lado, la penetración, que se refiere a la modificación que se constata

en el proceso enseñanza aprendizaje y, por otro lado, la efectividad que se refiere al impacto real en la mejora del aprendizaje. Lo anterior da cuenta de que la innovación solo podrá ser realmente evaluada en sus resultados desde los beneficiarios finales de la misma, en este caso desde los estudiantes (Gros y Lara, 2009).

En cuanto a las innovaciones en docencia, se pueden rescatar distintos tipos, que van desde nuevas propuestas institucionales curriculares y de gestión que impactan el hacer en el aula, como la utilización de diferentes estrategias educativas y métodos evaluativos (Hannan y Silver, 2005), dentro de los cuales uno de los más destacados es la utilización de TIC. Sin embargo, no se trata solo de introducir e utilizar TIC en el aula para seguir transmitiendo contenidos, sino que más bien utilizarlas como herramientas mediadoras del aprendizaje, que faciliten la interacción social entre docentes y estudiantes como base para generar aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias.

LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Definir el concepto de *competencias* no ha sido tarea fácil. Uno de los primeros alcances al mismo se basa en la asociación que se realiza con el modelo pedagógico de Dewey en relación a la unión del trabajo intelectual con el manual en un determinado contexto, demostrando el vínculo entre experiencia y educación (Jover, 2012). Destacar que el aprendizaje debe ser situado en un contexto demuestra que este proceso no tendría el mismo resultado al ser realizado en abstracto. Ha pasado bastante tiempo desde el planteamiento de Dewey y el concepto de competencia sigue siendo controvertido, evolucionando desde una postura centrada en comprender destrezas y conocimientos para la ejecución de tareas a una concepción más sistémica en que el concepto es entendido como “un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones” (Tardif, 2006, p. 22). En el mismo sentido, Tobón (2008) rescata que el concepto de competencia, mirado desde este paradigma, implica que las *competencias* consideran al sujeto integralmente, sin fragmentarlo, incluyendo su proyecto ético. Por otro lado, se entiende el refuerzo de las destrezas no solo con el fin de la inserción laboral, sino es entendido también como un aporte a la construcción y transformación de la sociedad. Así, la formación en *competencias* debe sustentarse en procesos claros y compartidos entre los actores del proceso, donde se pueda comprender el para qué de las actividades de enseñanza aprendizaje y la evaluación de las mismas, permitiendo el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo que propendan a la formación de personas éticas, creativas y competentes. Consecuente con la perspectiva de Tobón, Bogoya (2000) entiende la competencia como “una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con senti-

do [...] de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes [...]” (p.11). La definición que elabora Jover sobre la base de los trabajos de Tobón considera la complejidad del concepto desde un enfoque sistémico, en cuanto la define como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (Jover, 2012, p.5).

Se observa así que esta concepción más compleja sobre competencia nos define su carácter de ser integradora, combinando diferentes recursos de variada naturaleza que se complementan sinérgicamente y que influyen en un complejo saber actuar. Por lo tanto, debe entenderse como una situación en desarrollo a lo largo de la vida, contextualizada y situada (Fernández, 2010).

Lo anterior nos demanda a repensar la formación de *competencias* en las instituciones de educación superior, guiándonos en el diseño de un proceso formativo gradual de *competencias*, el que debe dialogar con la evaluación y estar contenido dentro de un modelo educativo congruente con esta formación y con el contexto social del cual la universidad forma parte.

FORMACIÓN DE COMPETENCIAS EN TRABAJO SOCIAL

La propuesta de Castañeda y Salamé (2009), en relación a la formación en Trabajo Social, trasciende el concepto formal de *profesión*, entendido como un conjunto de conocimientos especializados para desempeño en un área específica en un campo ocupacional determinado, para comprenderlo como un conjunto coherente y estructurado de recursos personales y *competencias* que permitan gestionar una acción coherente en una situación profesional compleja. Según las autoras, esta profesionalización se logra a través de una trayectoria formativa, en la cual se requiere del compromiso de la persona en formación, de su involucración en el proceso, como también de la instalación de “medios para desarrollar la reflexión y la distanciación crítica de los profesionales respecto a sus prácticas, sus *competencias* y sus recursos, sus representaciones y su forma de actuar y aprender” (2009, p.112). En ese marco, las *competencias* son entendidas como el producto de una combinación coherente de recur-

sos por parte del profesional, es decir, ir más allá desde lo que supuestamente debe hacer, pensando críticamente lo que debe enfrentar, resolviendo de forma innovadora, coherente y no rutinaria. Se entienden por tanto como “saberes combinatorios, aprendizajes construidos y [...] un saber actuar validado en un contexto particular con vistas a una finalidad” (Castañeda y Salamé, 2009, p. 112). Involucra, por lo tanto, varios saberes situados en el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a participar y colaborar con otros, y aprender a ser, que implicaría una integración sinérgica de los tres saberes anteriores (Castañeda y Salamé, 2003). En la acción, estos saberes deberían expresarse actuando validada y competentemente con el propósito de responder a una finalidad en un contexto específico que le demanda este actuar.

De acuerdo a Castañeda y Salamé (2009), la identidad y legitimación del Trabajo Social ha estado asociada a un tratamiento especializado de los problemas y las necesidades sociales. Sin embargo, el desempeño de los profesionales de hoy dista bastante del que presentaron los precursores al inicio de la profesión. Este distanciamiento no se sitúa básicamente en los preceptos éticos o en una transformación radical de las bases metodológicas, sino que en “el requerimiento de nuevas *competencias* demandadas desde un escenario profesional impactado por transformaciones tecnológicas, económicas y sociales” (p.113). Se evidencia la necesidad de desarrollar en los profesionales *competencias* genéricas como el trabajo en equipo, liderazgo, comunicación efectiva, manejo de TIC, entre otras, que respondan a los requerimientos de los entornos laborales como también la formación en *competencias* disciplinares específicas y especializadas en intervenciones sociales que distinguen al Trabajo Social de otras profesiones de las Ciencias Sociales.

Para formar en *competencias*, y considerando los planteamientos anteriores, el proceso de enseñanza aprendizaje debería contemplar diversas instancias de formación y ser realizadas por distintos medios que permitan esta combinación de saberes y pensamiento crítico para decidir asertiva y válidamente en una situación y contexto específicos. Castañeda y Salamé (2003) nos señalan que dentro de la formación en *competencias* profesionales básicas en trabajo social se debe contemplar, en primer lugar, el desarrollo de la competencia técnica, que se refiere a conocimientos especiales para dominar contenidos y tareas disciplinares. En segundo lugar, la formación en la competencia metodológica, que se orienta a saber aplicar los conocimientos a situaciones concretas, utilizando procedimientos adecuados e innovadores en la resolución de problemas y tareas. En tercer lugar, la formación en la competencia participativa, que implica la disposición a la cooperación y orientación al grupo, comunicación y entendimiento interpersonal en los ambientes laborales. Por último, la formación en *competencias* personales, que involucra una percepción realista del sí mismo, actuando bajo sus convicciones y asumiendo una

toma de decisiones responsable. De esta manera, formar en estas *competencias* va más allá del traspaso de saberes o contenidos teóricos metodológicos y técnicos, debiendo formar simultáneamente a los profesionales en “criterios y esquemas de comprensión, manejo de métodos y capacidades para seleccionar y discernir, capacidades para crecer y adaptarse a conocimientos y sociedades cambiantes” (Castañeda y Salamé, 2003, p.114), pudiendo contemplar su desarrollo en comportamientos observables personales y técnicos que demuestran la capacidad adquirida. Estos comportamientos observables pueden describirse en los programas de formación en términos de resultados de aprendizaje y así ser medidos, monitoreados y evaluados en el proceso progresivo de adquisición.

En la actualidad, la complejidad del contexto social y laboral nos plantea escenarios en que las *competencias* específicas de la profesión se interrelacionan entre sí y se cruzan transversalmente con las *competencias* genéricas, siendo ingenuo pensar que se desarrollarán en forma aislada. Lo anterior nos indica que en la formación de una competencia debe tenerse presente esta combinación y, por tanto, también debe contemplarse la necesaria transversalidad de métodos, la innovación y los objetivos que apuntan a más de una competencia en formación en las estrategias pedagógicas y evaluativas. La formación de *competencias* a través del uso de TIC cumple con estas características, siempre que no se siga con esquemas tradicionales de entregar solo contenidos a través de ellas, sino que se impulse la interacción del estudiante con el docente, entre los estudiantes y entre el estudiante y su propio proceso formativo.

LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE FORMACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS

Fernández (2010) nos plantea que la decisión de adoptar un modelo de formación por competencias implica un cambio paradigmático complementario en el equipo docente y en la organización universitaria. Implica la definición de un Modelo Educativo de la Universidad que tienen que contar con el soporte de gestión y con la adhesión de toda la comunidad universitaria para que se logren los cambios formativos que se desean alcanzar. En el ámbito docente conlleva un cambio pedagógico no solo en el proceso enseñanza aprendizaje, sino que en los roles de profesores y estudiantes, como en los procesos evaluativos.

Tardif (2003) señala que un modelo de formación por competencias debiese contemplar las siguientes fases: la definición de las competencias que se alcanzarán con el programa y el grado en que se consideran alcanzar al final del programa, determinar los recursos que los estudiantes deberán adquirir movilizándolos para el desarrollo de la competencia de manera escalonada, definir la forma en que se evaluarán estas competencias y los métodos para formarlas,

determinar la organización del trabajo de los estudiantes y docentes en las actividades de enseñanza aprendizaje y diseñar medios para realizar seguimiento de las competencias formadas.

LA FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS ASOCIADAS A LA EJECUCIÓN DE ENTREVISTAS EN TRABAJO SOCIAL

La entrevista en Trabajo Social es una técnica relevante para poder desarrollar el ejercicio profesional. Si bien existen diversos tipos de entrevista, algunas dirigidas al objetivo de poder desarrollar investigación u obtener información, existen otras que tienen carácter orientador o terapéutico cuyo objetivo es influir en el proceso de cambio de las personas. Estas últimas tienen la característica de ser entrevistas individuales y grupales en profundidad, en las cuales se deben desarrollar competencias complejas: escucha activa y capacidad de preguntar y responder como parte de un proceso que le permita poder establecer un vínculo entrevistador - entrevistado que facilite en este último la autoexploración de pensamientos, sentimientos y conductas, para así propiciar un autoentendimiento y facilitar así la acción de cambio en el sujeto. Asimismo, se debe tener la capacidad de diferenciar los diferentes momentos (inicio o apertura, desarrollo y cierre) de la entrevista y poder guiar este proceso, distinguiendo el momento para poder requerir información y cómo hacerlo, como también poder decidir qué preguntas elaborar y en qué momento realizarlas de modo de influir en el proceso de cambio del sujeto descrito anteriormente (Cáceres, Oblitas y Para, 2004). Esta situación es compleja y exige una formación de competencias más especializada cuando se realiza para enfrentar a sujetos vulnerables como la entrevista con niños o sujetos en situaciones críticas.

Durante mucho tiempo, la formación tradicional en entrevistas ha estado situada en formar conceptualmente y en aplicación de técnicas y destrezas del entrevistador, mediante modelaje de conductas docentes o mediante técnicas de *rol playing* en vivo. Sin embargo, este método presenta algunas deficiencias al enfocarla desde una formación centrada en competencias. Estas radican en que el método no permite una progresión en el desarrollo de los contenidos de la competencia mediante un proceso formativo continuo, al ser muchas veces eventos separados y únicos. Por otra parte, limita los procesos de autoevaluación y la evaluación compartida, ya que, al no quedar registrado visualmente el despliegue de destrezas técnicas del estudiante, dificulta la observación de sus fortalezas y debilidades, como el avance en la integración progresiva de la competencia específica.

En esto radica principalmente el aporte de este artículo, pues propone una metodología y evaluación de la formación en entrevista desde la perspectiva de un modelo de enseñanza aprendizaje basado en competencias, mediante una experiencia contenida en un proyecto de innovación docente, que

introduce el uso de TIC para el seguimiento progresivo de la formación de las competencias requeridas en este ámbito y su evaluación progresiva, específicamente en entrevistas con niños, permitiendo la internalización de los resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes, mediante la autoobservación y el reconocimiento crítico de sus fortalezas y debilidades en esta formación, en eventos consecutivos.

Para contextualizar dicha experiencia, se expondrá el Modelo Educativo Institucional de la Universidad Arturo Prat, universidad regional ubicada en la zona norte de Chile. La ya mencionada universidad presenta una realidad transfronteriza, con marcados elementos de interculturalidad indígena y procesos migratorios relevantes, cuyo sello apunta a la formación profesional centrada en competencias. Con posterioridad, se describirá el desarrollo del proyecto de innovación y sus resultados. Finalmente, se presentarán las conclusiones.

MODELO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD ARTURO PRAT

El Modelo Educativo Institucional (MEI) de la Universidad Arturo Prat entrega las directrices para la planificación e implementación de la docencia, considerando los

nuevos requerimientos que genera el contexto en el que se desarrolla la educación actual, entre los cuales podemos citar los criterios de calidad, globalización, flexibilidad, educación continua, entre otros; todo lo anterior en un contexto humanista e integral, lo que se traduce en que el estudiante no solo debe desarrollar aquellas competencias específicas de su profesión sino que, además, aquellas competencia genéricas que asegurarán un actuar profesional tanto exitoso como socialmente responsable” (Universidad Arturo Prat, 2015, p.3).

Este modelo se sustenta en 4 dimensiones: la primera de ellas es la *valórico-social*, basada en el pluralismo, la visión humanista, el compromiso social y la atención a la diversidad como elementos centrales en la acción educativa. La segunda corresponde al *aseguramiento y mejora de la calidad* en relación a los mecanismos de planificación, seguimiento y evaluación permanente, con la finalidad de lograr excelencia académica e integridad en su proceso de enseñanza. La tercera es la *globalización*, que establece como elementos centrales de los procesos de enseñanza aprendizaje la identidad regional e internacionalización de sus estudiantes como futuros profesionales con habilidades para el desarrollo de la actual sociedad del conocimiento. Por último, la dimensión *educativa*, cuyo propósito es generar comunidades que aprenden en un ambiente de aprendizaje centrado en el alumno.

El MEI propone un proceso de enseñanza y aprendizaje de tipo constructivista, centrado en el estudiante, flexible y colaborativo; recoge la relevancia de nivelar competencias de entrada, como así también de propender a la formación de competencias profesionales que requiere el mercado. En este sentido, el rol académico se enfoca en la planificación y la evaluación de las experiencias de aprendizaje de manera que los estudiantes construyan el conocimiento y su relación con el campo profesional; por otra parte, se espera que el estudiante desarrolle un papel más activo y una mayor responsabilidad en el proceso, logrando autonomía en su aprendizaje.

La función docente está fuertemente vinculada a la gestión de calidad, el servicio a la comunidad, la vinculación con el medio, la docencia universitaria de excelencia y la innovación.

En lo que respecta a la innovación, aparecen nuevos desafíos para el mundo académico que demanda el contexto actual de formación, entre ellos encontramos la mejora continua y las innovaciones didácticas, tanto en la docencia como en el currículo, la elaboración de materiales vinculados a su disciplina incorporando las TIC, sumando en este proceso a nuevos grupos de profesores o investigadores en su propia área de desempeño.

ENFOQUE DE COMPETENCIAS COMPRENDIDO EN EL MEI

La concreción del MEI está vinculada con la declaración del perfil de egreso, como producto del aprendizaje significativo del estudiante en torno al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes, como así también con el logro de resultados de aprendizajes explicitados en cada uno de los programas de actividad curricular contenidos en los planes de estudio de la universidad.

La cualificación del perfil se realiza de acuerdo con las competencias requeridas para el óptimo desempeño profesional. Surge entonces otro pilar importante del MEI: el enfoque por competencias. Este enfoque es flexible y permite la mejora continua, a partir de las adaptaciones del proceso formativo que se pueden atribuir a las necesidades del entorno en que se inserta la universidad (CIDEP, 2015).

El modelo adopta la definición de *competencia* de la OCDE, en tanto la entiende como la capacidad para responder exitosamente a una demanda, problema, o tareas complejas movilizándolo y combinando recursos personales, cognitivos y no cognitivos, y del entorno. A partir de esta definición, se sustenta la formación por competencias en el desarrollo de un actuar profesional que moviliza los saberes de manera integrada, para resolver situaciones complejas con ética y efectividad.

Consecuente con el planteamiento de Echeverría (2008), se declara en el modelo que el profesional de la Universidad Arturo Prat debe articular cuatro competencias: competencia técnica (saber), competencia metodológica (saber hacer), competencia participativa (saber estar) y competencia personal (saber ser). Paralelamente, declara otro ámbito de competencias que se articulan con las anteriores, siendo estas de tipo básicas, específicas y genéricas.

Las competencias básicas, o de ingreso, son aquellas capacidades elementales para iniciar el proceso de formación profesional, que permitirán alcanzar otras competencias. Las competencias específicas se vinculan con aquellas de carácter técnico y metodológico, representan el desempeño de cada profesión y plan de formación curricular.

Por otra parte, las competencias genéricas son aquellas que se vinculan con el saber ser y estar, permitiendo el desarrollo integral de los futuros profesionales, tanto en su dimensión personal e interpersonal, se encuentran presentes en la realización de diferentes actividades y contextos, y son transversales a todos los planes de formación curricular. Cabe precisar que este modelo educativo en particular compromete el fortalecimiento de al menos cuatro competencias genéricas o transversales, a través de los Programas de Actividad Curricular, los Programas de Formación General u otras iniciativas de formación académica: comunicación efectiva, TIC, trabajo colaborativo y en equipo, y liderazgo y emprendimiento.

Todas estas competencias se articulan entre sí, afianzando un perfil profesional con sello distintivo, que exige a la base un sistema formativo consistente a las características de los estudiantes que ingresan a la educación superior y a las expectativas del contexto laboral.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN

La incorporación de TIC en la formación de competencias específicas de intervención en familias de la carrera de Trabajo Social se desarrolla inicialmente a partir de la implementación de un laboratorio Gesell, con sistema de grabación y reproducción simultánea de video, que vino a reemplazar la técnica del *rol playing* en vivo. Se esperaba con esta nueva metodología de enseñanza que los estudiantes pudieran modelar conductas profesionales para el manejo de entrevistas.

En una segunda etapa, se promueve la adquisición de recursos didácticos para el aprendizaje de entrevistas participativas con niños, los que fueron utilizados en el desarrollo de un electivo de especialización en infancia desde el año 2013.

El Programa de Actividad Curricular declara que esta asignatura electiva, *Intervención del Trabajo Social en Infancia*, pretende aportar a los alumnos/as los elementos básicos para la intervención y orientación en infancia desde la perspectiva del trabajo social familiar sistémico. Además, busca incorporar activamente conocimiento teórico que se desprende de los programas de intervención temprana en materias de apego y primera infancia. En el ámbito de las competencias genéricas, contribuye al desarrollo de habilidades de comunicación efectiva, uso de TIC y trabajo en equipo.

En el segundo año de implementación, el curso contempló la grabación de simulaciones de entrevistas con niños, aplicando técnicas específicas, las que fueron evaluadas de manera colaborativa entre el docente y los estudiantes durante el semestre lectivo. Estos aspectos marcan diferencias sustantivas con la primera experiencia de implementación, donde las actividades se desarrollan en un entorno tradicional de sala de clases, siendo la técnica central de enseñanza el *rol playing* como evento único.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN

El curso fue agregado por 15 estudiantes del noveno semestre lectivo 2014, a quienes se consideró para evaluar la experiencia. El perfil de la muestra responde a 1 estudiante de sexo masculino y 14 estudiantes de sexo femenino, todos ellos con matrícula vigente en dicho período y que habían cursado de manera regular la asignatura de Intervención del Trabajo Social en Infancia. El paradigma utilizado para esta evaluación es cuantitativo, a través de una encuesta autoaplicada con escala de Likert, que valoraba su percepción desde su apreciación *muy de acuerdo al muy en desacuerdo*.

El 100% de los estudiantes responde el instrumento de forma anónima, a través de la plataforma Google Drive, abordando las siguientes preguntas formuladas como afirmaciones:

Cuadro 1. Satisfacción de los estudiantes con la experiencia de innovación docente.

Pregunta	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
La sala Gesell cuenta con implementación adecuada para el aprendizaje de técnicas de entrevistas participativas con niños.	66,7%	33,3%	0%	0%
La docente evidencia dominio de la tecnología con que está equipada la sala Gesell.	60%	40%	0%	0%
Tomar la asignatura en la sala Gesell me permitió aprender sobre el uso de tecnologías, como por ejemplo elaborar y trabajar con videos.	20%	53,3%	13,3%	13,3%
Valoro que la docente domine el uso de tecnología para implementar la docencia universitaria.	80%	20%	0%	0%
La sala Gesell es un recurso importante para la formación en entrevistas de trabajadores sociales que requiere el mundo laboral en la actualidad.	86,7%	13,3%	0%	0%
El uso de la tecnología de la sala Gesell es aportativa en el aprendizaje de las competencias de entrevista que logré desarrollar.	73,3%	26,7%	0%	0%
El ambiente de aprendizaje en el contexto de la sala Gesell promueve la autoconfianza del estudiante para el despliegue de sus competencias como entrevistador.	73,3%	20%	6,7%	0%
Las producciones en video permiten una evaluación objetiva de las competencias en formación.	73,3%	26,7%	0%	0%
Valoro la experiencia formativa que se desarrolló en la sala Gesell.	80%	20%	0%	0%
Valoro la experiencia formativa que se desarrolló en la sala Gesell, por sobre el aprendizaje en base a <i>rol playing</i> en el aula.	80%	20%	0%	0%

El instrumento consideró, además, la identificación de los aspectos más valorados de la actividad por parte de los estudiantes. En este caso, la distribución porcentual de los resultados refleja los siguientes hallazgos: el 46,7% de los estudiantes refiere valorar mayormente la posibilidad de usar un espacio diseñado e implementado para entrevistas con niño; en segundo lugar, con un 40% de preferencia, aparece la posibilidad de evaluar en conjunto con el docente los avances en el aprendizaje; en porcentajes similares, con un 6,7%, los estudiantes valoran la no sobreexposición frente al curso para evidenciar sus capacidades como entrevistador y la posibilidad de preparar y grabar los ejercicios de entrevista, respectivamente.

Para el análisis de los resultados de la encuesta, se agruparon las variables *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, estableciendo una línea de base del 60% para determinar el grado de satisfacción. Asimismo, se agruparon las variables en *desacuerdo* y *muy en desacuerdo* para establecer el grado de insatisfacción, utilizando la misma línea de base.

Al respecto, se obtiene que el grado de satisfacción de los estudiantes corresponde al 100% en las variables: implementación de la sala, dominio del docente sobre la tecnología de la sala, uso de tecnologías en la docencia universitaria, la sala como recurso en la formación de competencias en el contexto laboral actual, el uso de tecnologías para la formación de competencias específicas en entrevista, la objetividad en la evaluación y la innovación en la metodología de enseñanza aprendizaje.

El grado de satisfacción en cuanto a la promoción de la autoconfianza para el aprendizaje corresponde a un 93,3%.

El grado de satisfacción en cuanto a la generación de aprendizajes de los estudiantes relacionados con el manejo de la tecnología de la sala corresponde a un 73,3%. Si bien la valoración puede considerarse positiva, es importante rescatar que la dificultad en el manejo de los implementos tecnológicos por parte de los estudiantes podría incidir en su motivación y optimización de la experiencia innovadora. Lo anterior da cuenta de la necesidad de instruir previamente a los estudiantes en estas destrezas.

RESULTADOS COMPARATIVOS DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN

En lo que respecta a los aportes objetivos de la experiencia, se compararon los resultados de la asignatura analizada, correspondientes a los períodos 2013 y 2014, en torno al cumplimiento de tres indicadores: adquisición de conocimientos globales, generación de competencias para la realización de entrevistas y participación en los talleres, todos ellos en base a datos extraídos

de la plataforma Aula Virtual. Cabe señalar que solo en el período lectivo 2014 se integró el uso de TIC.

Durante el primer semestre del año 2013, se pudo constatar que la matrícula efectiva es de 8 estudiantes, uno de ellos deserta del proceso formativo. Los estudiantes evidenciaban una baja motivación para participar en las actividades diseñadas por el docente, manifestando temor a la exposición frente a sus pares y el docente, al momento de la realización de los ejercicios prácticos y de los trabajos de taller. Esta situación incidía en la calidad de entrevistas simuladas que pudieron desarrollar los estudiantes, al centrar su atención mayormente en sus emociones, más que en el desarrollo de las competencias técnicas esperadas.

Contrariamente, durante el año 2014, la matrícula efectiva de estudiantes para la asignatura se incrementa a 15, es así como en el contexto de la sala Gesell, existiendo recursos tecnológicos para grabar y editar videos, sonido de última generación y *setting* de trabajo para el modelamiento y entrenamiento de las entrevistas, la disposición de los estudiantes y sus resultados fueron mejor evaluados, tal como se muestra en la tabla siguiente.

Cuadro 2. Resultados comparativos por indicadores de evaluación del período 2013-2014

Indicador	2013	2014
Adquisición de conocimientos globales.	Calificación promedio del curso corresponde a 5,1	Calificación promedio del curso corresponde a 5,9
Generación de competencias para la entrevista.	Calificación promedio del curso sobre los talleres de la asignatura corresponde a 5,7	Calificación promedio del curso sobre los talleres de la asignatura corresponde a 6,4
Participación en talleres diseñados por el docente.	Porcentaje promedio de asistencia a talleres es de 65%	Porcentaje promedio de asistencia a talleres es de 95%

Durante el año 2013, el promedio de las calificaciones finales obtenidas por los estudiantes del curso fue de 5.1, la medición del mismo indicador al año 2014 corresponde a 5.9. La situación anterior revela un alza en el promedio final de calificaciones de los estudiantes de 0,8 puntos, pudiendo señalar entonces que, en relación al indicador de adquisición de conocimientos globales y a lo dispuesto en el artículo 46 del Reglamento del Régimen General de Estudios de la Universidad Arturo Prat, sobre la cualificación de la escala de notas, las evaluaciones pasan de tener una valoración *más que suficiente* a *bueno*.

En segundo lugar, en cuanto al indicador de generación de competencias para la entrevista, cabe mencionar que se consideraron las calificaciones obtenidas en los talleres prácticos, actividades diseñadas para la aplicación de técnicas especializadas de atención en infancia. En este caso, el promedio de las calificaciones finales obtenidas por los estudiantes en la asignatura durante el año 2013 fue de 5.7; comparativamente, el año 2014 este fue de 6.4. La situación anterior revela que los estudiantes mejoraron significativamente en sus resultados sobre las actividades centrales de la asignatura, el alza corresponde a 0,7 puntos y, según la cualificación de la escala de notas, estas calificaciones pasan de tener una valoración *más que suficiente* a *bueno*.

Por último, y en lo que respecta al nivel de participación de los estudiantes en la experiencia, para su evaluación se consideró el dato registrado por el docente sobre el promedio de asistencia a los talleres prácticos comprendidos en la asignatura, los que tenían por objetivo la realización de ejercicios prácticos y preparación de los casos de estudio. Es importante mencionar que la asistencia a estos talleres era de carácter voluntario. Durante el primer semestre de año 2013, la asistencia promedio fue de un 65%, para el año 2014 este porcentaje sube a un 95%, mostrando un incremento de un 30%.

Este dato adquiere una valoración importante, pues se construye a través de este espacio una relación colaborativa entre el docente y el estudiante que favorece el aprendizaje, el que ciertamente demandaba el desarrollo de nuevas destrezas que mediaban en el uso de tecnologías complejas por parte de los mismos, facilitaba el monitoreo permanente del cumplimiento de los resultados de aprendizaje fuera del aula y permitía planificar actividades en horas autónomas, donde el mismo estudiante es gestor de su propio proceso de aprendizaje.

El aumento en el porcentaje de asistencia puede entenderse, desde el contexto de la evaluación compartida y formativa, como una oportunidad para la nivelación de competencias, entendiendo las competencias iniciales que los estudiantes traen consigo a este curso. Los resultados logrados son evidencia de la relación entre el modelo educativo y la experiencia misma de innovación docente.

A MODO DE CONCLUSIONES

El uso de tecnologías al servicio de la innovación docente es parte de un cambio estructural en las instituciones de educación superior. De hecho, responde a las demandas del mundo globalizado y a las nuevas exigencias de formación profesional para abordar necesidades en una sociedad dinámica y compleja, lo que implica, por lo tanto, un cambio importante del paradigma

tradicional de enseñanza a partir de experiencias más atractivas y participativas que permitan asegurar el cumplimiento de los resultados de aprendizaje. Esto conlleva a la construcción de un perfil académico competente no solo por los conocimientos que ostenta, sino también por las habilidades diferenciadoras que pueda desarrollar en torno a la apropiación del uso de tecnologías en el aula. Lo anterior responde al escenario en el cual los académicos laboran, fuertemente orientado al uso de plataformas virtuales y herramientas computacionales, que son necesarias para generar recursos de enseñanza y aprendizaje coherentes al perfil del estudiante actual, más cercano y familiarizado con el uso de TIC en sus entornos cotidianos de desarrollo. En este contexto se percibe la oportunidad de generar espacios innovadores que favorezcan la docencia universitaria de calidad.

Específicamente en la formación de Trabajo Social, en cualquier área de intervención, tal como señalan Castañeda y Salamé, se debe propiciar el desarrollo de competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales. En esta integración, se promueve la generación de esquemas y criterios de comparación y análisis, la instalación de métodos y capacidades para discernir y para adaptarse a situaciones cambiantes. Los estudiantes que participaron del proyecto de innovación mostraron evidencia de mayores niveles de motivación y mejores resultados de evaluación de contenidos globales, como así también de la aplicación de habilidades específicas de entrevista. De esta manera, la experiencia analizada da cuenta de que la innovación implementada permite la conjunción de competencias como una integración de saberes respondiendo a un paradigma sistémico, que potencia el desarrollo de pensamiento crítico y que construye profesionales creativos, innovadores y competentes, conductas deseables que trascienden a todos los contextos de la vida. Lo anterior concuerda con la postura de Tardif y Tobón, quienes señalan que el objetivo no es formar profesionales que sepan hacer en una disciplina o en una situación específica, sino en formar personas éticas, creativas y competentes, con sentido de aporte a la comunidad.

Por otra parte, la alta valoración de los estudiantes sobre la experiencia no solo se sitúa en la evaluación del uso de recursos tangibles, sino que circunda en aspectos referidos a sus aprendizajes significativos que el recurso tecnológico facilitó. Cabe mencionar en este ámbito que son capaces de distinguir y autoevaluar la aplicación *in situ* de técnicas específicas de entrevista, como la escucha activa, la elaboración pertinente de preguntas y respuestas, la identificación de los momentos de entrevista y su actuación técnica en ellos. En este sentido, el uso de TIC permite a los estudiantes acercar los aprendizajes abstractos a situaciones reales de ejercicio profesional, pudiendo autoevaluar el desarrollo de sus competencias específicas, identificando de manera oportuna y asertiva sus fortalezas y debilidades, orientando un proceso de mejora

continua que asegure la apropiación de las habilidades que se pretende instalar. Fernández hace referencia a que lo anterior es una condición focal para formar y evaluar bajo un enfoque de competencias.

Castañeda y Salamé relevan que en el marco de la formación por competencias específicas en Trabajo Social son fundamentales el compromiso y responsabilidad con que los estudiantes gestionen sus aprendizajes. En el caso de la experiencia observada, los estudiantes son cogestores de los recursos de enseñanza y aprendizaje, lo que permite afianzar la competencia genérica de uso de TIC, como también los hace responsables y protagonistas de sus avances. Ambos aspectos, el trabajo autónomo y la ponderación sobre producciones de video, contribuyen a la objetividad en la calificación y otorgan oportunidades para incorporar procesos de evaluación colaborativa.

Las propuestas teóricas que se presentan en este artículo destacan el hecho de que el estudiante que se forma bajo un enfoque de competencias tenga conocimiento de los contenidos que se abordan, la metodología de enseñanza y aprendizaje y los medios de evaluación, como también de los criterios de selección que el docente tiene para planificar y evaluar una asignatura. Ciertamente la incorporación de TIC facilita la comunicación efectiva y oportuna de todos estos criterios y ámbitos señalados, transparentando el proceso e incidiendo en la percepción y valoración de los estudiantes respecto de la innovación realizada.

Si bien los académicos y estudiantes evidencian manejo en el uso de tecnologías con fines de administración académica y redes sociales, un factor emergente y significativo en la implementación de la experiencia dice relación con la necesidad de asesoría especializada y capacitación en el uso de tecnologías más complejas y específicas para su vinculación con las metodologías de enseñanza y aprendizaje, tal como ocurre en la producción de clases virtuales y actividades académicas destinadas al trabajo autónomo de los estudiantes. Paralelamente, se requiere de soporte institucional para la mantención y optimización de los recursos tecnológicos.

Los emprendimientos en innovaciones de formación deben propender a la sinergia entre los pares académicos. Es importante que los gestores de proyectos puedan ir incorporando y capacitando a nuevas generaciones de formadores para replicar, pues lo esperable es que el acceso a nuevas herramientas tecnológicas contribuyan al cambio del paradigma tradicional y no necesariamente que se conviertan en medios para transmitir conocimientos de manera vertical. En la comunidad académica, la potencialidad de estos procesos de innovación radica en la oportunidad de generar conocimiento científico abordando los impactos que tiene en la formación universitaria, como asimismo la real vinculación de los titulados con el uso de TIC en sus campos laborales.

Para finalizar, se hace imperativo señalar que, desde el contexto institucional, se deben articular las funciones docente e investigadora para visibilizar cómo las experiencias educativas institucionales se relacionan y potencian el Modelo Educativo Institucional a nivel macro y a nivel micro cómo se responde a la innovación en los métodos evaluativos, para potenciar el impacto en los resultados de aprendizaje dentro de la formación curricular. Es una condición deseable que, más allá de contar con un MEI declarativo, estemos en posesión de una auténtica dotación de recursos y procesos administrativos y profesionales para poder implementar innovaciones docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bogoya Maldonado, D.** 2000. Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En Bogoya, D. et al (Eds.). *Competencias y proyecto pedagógico*. Santafé de Bogotá, D. C: Unibiblos.
- Cáceres Cedrón, M., Oblitas Bejar, B. y Parra Pincos, L.** *La entrevista en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.
- Castañeda Meneses, P. y Salamé Coulon, A.** 2003. *Competencias profesionales y Trabajo Social*. *Revista de Trabajo Social U.C.* 72, 109-128. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/6073/000374951.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castañeda Meneses, P. y Salamé Coulon, A.** 2009. "Profesionalidad del Trabajo Social Chileno". *Revista de Trabajo Social U.C.* 76, 111-117. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/6525/000534201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dávila Balcarce, G., Leal Soto, F., Comelin Fornés, A., Parra Calderón, M. y Varela Gargas, P.** 2013. "Conocimiento práctico de los profesores: sus características y contradicciones en el contexto universitario actual". *Revista de la Educación Superior*, 2 (166), 35 -53. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/166/1/2/es/conocimiento-practico-de-los-profesores-sus-caracteristicas-y>
- Echeverría Samanes, B., Isus Barado, S., Martínez Clares, M., Saralosa Ituarte, L.** 2008. *Orientación profesional*. Barcelona:UOC. Recuperado de https://books.google.cl/books?id=jYe6KtaJTiwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Fernández March, A.** 2010. "La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria". *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-33. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articulos/144/public/144-130-2-PB.pdf>
- Gros Salvat, B. y Lara Navarra, P.** 2009. "Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya". *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2954966>
- Hannan, A. y Silver, H.** 2005. *La innovación en la enseñanza superior*. Madrid: Narcea.
- Jover Olmeda, G.** 2012. "Las competencias de los profesionales de la educación hoy: una lectura desde el pragmatismo de John Dewey". En L. García Aretio (ed.), *Sociedad del Conocimiento y Educación* (p.p.257-262). Madrid: UNED. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-libros-sociedad_conocimiento/Documento.pdf

- López Segrera, F.** 2006. "Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial". En F. López Segrega, *Escenarios Mundiales de la Educación Superior: Análisis global y estudio de casos* (pp. 21-80). Buenos Aires: Campus Virtual de CLACSO.
- Tardif, J.** 2003. Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre . *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-44.
- Tardif, J.** 2006. L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement . Montréal : Chenelière Éducation.
- Tobón Tobón, S.** 2008. Gestión curricular y ciclos propedéuticos. Bogotá: ECOE.
- Unap.** 2015. Modelo Educativo Institucional y Aseguramiento de Calidad Recuperado de http://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20150611/asocfile/20150611125042/documento_de_trabajo_modelo_educativo_institucional_y_modelo_gestion_de_calidad.pdf