



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

Revista Trabajo Social

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

La relación de ayuda en Trabajo Social.

Propuestas para un desarrollo
de calidad

MERCEDES GONZÁLEZ VÉLEZ,
PILAR BLANCO MIGUEL,
CINTA MARTIS SÁNCHEZ,
MABUELA FERNÁNDEZ BORREGO,
PABLO ÁLVAREZ PÉREZ

Prácticas de asistencialidad de Trabajo Social

en la política social de
salud chilena

PATRICIA CASTAÑEDA MENESES,
ANA MARÍA SALAMÉ COULON

¿Qué se enseña y cómo se enseña investigación en las escuelas de Trabajo Social?:

Aproximaciones a la formación
profesional de cuatro universidades
de la Región Metropolitana

PAMELA ANDREA HENRÍQUEZ ENSEMAYER

Prisión, género masculino y Trabajo Social:

Una autorreflexión en torno
a dimensiones a considerar

VÍCTOR I. GARCÍA,
EDUARDO ZAVALA-MENDOZA

Análisis psicométrico preliminar

de un instrumento para evaluar
indicadores proteccionales en
situaciones de maltrato infantil
grave (I-PROT)

VALERIA ARREDONDO, CAROLINA SAAVEDRA,
CRISTÓBAL GUERRA

DICIEMBRE
90|20
16

¿Qué se enseña y cómo se enseña investigación en las escuelas de Trabajo Social?: Aproximaciones a la formación profesional de cuatro universidades de la Región Metropolitana¹

Research training in undergraduate Social Work in Chile: How and what is being taught?: Profiling attempt based on a 4-university-study conducted in Santiago, Chile

PAMELA ANDREA HENRÍQUEZ ENSEMEYER

Asistente Social. Licenciada en Trabajo Social, Magíster en Trabajo Social y Organizaciones Pontificia Universidad Católica de Chile. Email: pahenriquez@uc.cl

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación que analizó la formación en investigación de cuatro programas de licenciatura en Trabajo Social en la ciudad de Santiago de Chile. Para este trabajo, la relación investigación/intervención se presenta como un punto de inicio que tensiona la formación en Trabajo Social a partir de la dicotomía existente entre teoría y práctica evidenciando aún tensiones en la formación profesional de pregrado. Para explorar este tema, se utilizó una combinación de técnicas de investigación cualitativa, que incluyeron entrevistas a directores, profesores y estudiantes de escuelas de Trabajo Social, y análisis de mallas curriculares y programas de curso. Lo anterior permitió esbozar dos perfiles de universidades como una primera aproximación a las carreras de Trabajo Social en un contexto donde la oferta incrementa y con ello la diversidad de programas de estudio queda bajo una exigencia de cada escuela.

Palabras claves: *Trabajo social, Formación en investigación, docencia universitaria.*

Abstract

A research into 4 pre-graduate degree programs for future-to-be social workers was conducted in the city of Santiago, Chile. Results into these 4 training programs are analysed in this paper. Hence, the relationship between investigation/intervention is presented as a starting point showing the strain between theory and practice as a dichotomy and always present in social workers' training at pre-graduate level.

This research included not only the qualitative approach by means of interviews to Head of Studies, professors and pre-graduate students of various Social Work departments at university in Santiago, but also the quantitative analysis of various syllabus and course programs. These techniques allowed for the elaboration of various course profiles signalling a first attempt to characterize the training of a Social Worker in Chile. These profiles coincide with an increasingly big number of enrolled students willing to become Social Workers in Santiago and the great variety of programs devoted to their training, the design of which fall into each university's prerogative.

Key words: *Social work, research training, university teaching.*

1. Trabajo basado en la tesis de grado académico Magíster en Trabajo Social y Organizaciones de la autora, en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Tesis desarrollada en el marco del proyecto FONDECYT Iniciación N°11130401 "Trayectorias y Memorias de investigación: Testimonios y aproximaciones narrativas a la investigación en Trabajo Social".

Introducción

La reforma a la educación superior realizada en Chile en la década de los 80 trajo consigo la diversificación de las escuelas de Trabajo Social generando una multiplicidad de programas existentes en la formación de pregrado. Esta apertura ha originado un pluralismo formativo en los distintos centros de estudios, lo que se constituye en la actualidad como uno de los ejes que interpela la necesidad de revisar los contenidos y metodologías de enseñanza implementados en las universidades.

Uno de los aspectos a considerar como punto de discusión es la disociación existente entre investigación e intervención en Trabajo Social, considerando que el ejercicio de la profesión se ha situado tradicionalmente en la lógica del hacer, donde el componente investigativo se ha visto eximido de la intervención. Si bien existen tendencias que revelan que las prácticas investigativas de los trabajadores sociales acompañan el quehacer profesional desde sus inicios (Matus, Aylwin y Forttes, 2004), aún se sitúa como una tensión no resuelta por la formación universitaria de pregrado. En este sentido, asociar teoría a investigación y práctica a intervención revelaría una condición latente en la discusión respecto a la formación de estudiantes.

Recogiendo lo anterior, la acción profesional se ha situado más bien en los niveles de intervención tradicional de la disciplina adscrita a producir algún tipo de modificación sobre una situación problemática de la realidad social, en que los trabajadores sociales se encuentran llamados a actuar en relación con su resolución. Desde allí que los profesionales han presentado una innegable compulsión a la acción "... en detrimento de un conocimiento más profundo o de una perspectiva analítica y crítica de comprensión del fenómeno sobre el cual se desea intervenir" (Matus *et al.*, 2004, p. 146), lo que lleva a asociar directamente el Trabajo Social aplicado a la intervención práctica y, por oposición, a su dificultad para la inclusión en ámbitos más investigativos.

Actualmente, existe una preocupación desde las escuelas donde los esfuerzos se perciben como alentadores; no obstante, la formación en investigación carece de estudios que den cuenta de un estado de situación, dejando en evidencia que la formación en esta materia queda bajo una exigencia de las escuelas de Trabajo Social y no bajo estándares que sustenten una formación en investigación.

Este estudio buscó indagar la formación en investigación que se realiza en las escuelas como una primera aproximación en vistas de identificar fortalezas y potenciar las prácticas pedagógicas a fin de promover cambios en la gestión formativa.

La exploración de la formación en investigación se desarrolló en cuatro programas diurnos de Licenciatura en Trabajo Social que se imparten en cuatro universidades de la Región Metropolitana, buscando dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿qué se enseña? y ¿cómo se enseña investigación en los programas de Trabajo Social? Para ello, se revisaron los contenidos asociados a la investigación, las formas y métodos de enseñanza y las percepciones de los actores respecto a la relevancia de la investigación, considerando que los programas de educación contemplan la investigación como elemento fundamental en la generación de conocimiento.

La exploración de la formación en investigación se desarrolló en cuatro programas diurnos de Licenciatura en Trabajo Social que se imparten en cuatro universidades de la Región Metropolitana, buscando dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿qué se enseña? y ¿cómo se enseña investigación en los programas de Trabajo Social? Para ello, se revisaron los contenidos asociados a la investigación, las formas y métodos de enseñanza y las percepciones de los actores respecto a la relevancia de la investigación, considerando que los programas de educación contemplan la investigación como elemento fundamental en la generación de conocimiento.

Antecedentes conceptuales

Aspectos preliminares

Las políticas neoliberales impulsadas en Chile mediante el régimen militar no sólo trajeron consigo profundos cambios en materia política y económica, sino también lo situaron como el primer país en América Latina en vincular dichas reformas a la educación superior. La dinámica de libre competencia convoca la presencia y participación de actores privados en directa disminución del rol del Estado en lo que concierne a bienes y servicios. En este sentido, "... el modelo neoliberal de educación también supone que, con menor intervención económica por parte del Estado chileno, las universidades mediante la competencia podrían convertirse en instituciones elitistas mediante el modelo de más competencia genera mejor calidad y más demanda por parte de los estudiantes" (Cancino, 2011, p. 152). Por consiguiente, la apertura del sistema educacional al sector privado origina, además de cambios sustantivos en materia de financiamiento, una creciente presencia de centros de estudios que han diversificado la oferta hasta hoy.

En este contexto, para el Trabajo Social trajo cambios sustantivos situándose como una carrera que, al ser impartida no sólo a nivel universitario, permitió la apertura de diversos centros de estudios, existiendo actualmente cerca de 40 universidades y 12 en institutos profesionales con presencia nacional que imparten la carrera de Trabajo Social (Consejo Nacional de Educación, 2014).

Al respecto, y de acuerdo a lo señalado por González y Morales, dicha masificación implicó para el Trabajo Social que al ser excluido de las carreras universitarias "... podía ser impartido por institutos, en el nivel profesional, o por centros de formación técnica si otorgaban una titulación no profesional".

Esto generó un despliegue en las matriculas superando a otras carreras afines del área social (2010, p. 234). De esta forma, la diversificación de planteles de estudio implicó una homologación de títulos profesionales lo que condujo al Trabajo Social no sólo a una merma en lo académico sino además un detrimento general para la disciplina debido a la pérdida del rango universitario, que se produjo en el año 1981 junto a varias otras carreras.

Entre los años 1987 y 2003, el 70% de la matrícula en Trabajo Social provenía de organismos privados (tradicionales y no tradicionales). De éstas, un 23% se dictaba en nivel universitario y un 47% lo hizo en institutos, los cuales no contemplaban licenciatura en Trabajo Social (González y Morales, 2010). La posterior restitución del grado académico universitario en el año 2005 consignó diferencias en los distintos centros de formación. De esta forma, las universidades quedaron encargadas de otorgar el grado académico de licenciatura, maestría y doctorado, mientras que los institutos quedan circunscritos a otorgar el título profesional, pudiendo sus egresados considerar la alternativa de adquirir la licenciatura mediante un programa especial impartido por alguna universidad (González y Morales, 2010).

Esta diferenciación organizacional condujo a la necesaria reformulación de programas de estudios para el nivel universitario (Castañeda y Salamé, 2009), existiendo en la actualidad bastante diversidad, dada por el alto número de escuelas existentes y el aún mayor número de programas que se imparten al interior de cada una.

En este sentido, el currículo formativo que contemplan las escuelas de Trabajo Social se ha caracterizado por conocimientos más bien estándar que los estudiantes deben adquirir como parte del proceso de aprendizaje. No obstante, la pluralidad de universidades junto a la apertura de nuevas perspectivas que la disciplina ha capturado tensiona al Trabajo Social en cuanto a su resignificación permanente, impulsando la búsqueda de nuevos desafíos profesionales de acuerdo a los actuales escenarios de cambio (Castañeda y Salamé, 2012).

La formación de Trabajo Social

La forma de abordaje de las diversas problemáticas sociales propias del ejercicio profesional es un tema que ha sido materia de discusión a través de la historia de la profesión y que sitúa a los programas de formación en la constante tensión de la relación entre intervención e investigación. Esto obedece a factores que subyacen a la tradición en tanto “a pe-

sar de ser vista como un elemento necesario para la práctica, la investigación ha sido tratada como algo separada de ella. Al respecto, la investigación es pensada como otro componente, ‘otra especialización’, o sea, ‘cuando hay posibilidad y condiciones, se investiga...’ (Lamamoto en Acevedo, 2006, p. 26). Esta dicotomía existente está arraigada al origen de la disciplina y la constitución de su campo, por lo que el ámbito del Trabajo Social se sitúa bajo el alero de los problemas sociales derivados de la cuestión social, como matriz fundante de los mecanismos de intervención (Illanes, 2006; Rozas, 2001),

Esta perspectiva obedece a la mirada histórica de la profesión que se articula en la praxis y cuyo énfasis ha sido la intervención social vinculada a las problemáticas y cuyo operar se sitúa como; (...) asuntos de los que el Trabajo Social no puede desentenderse porque su profesionalidad se alimenta de aquella producción, devenida en acciones y decisiones de su quehacer (Grassi, 2011, p. 128). La reflexión teoría y práctica se agudiza en Chile en la década de los 70 respecto a situar a la profesión a un ejercicio práctico, dejando interrogantes respecto a la generación de conocimiento (González, 2010). Estas formas binarias de entender el Trabajo Social se configuran en una posición de tensión entre el hacer y conocer, situación que lleva a situar a la investigación como un hacer reflexivo y a la intervención como un quehacer práctico.

Para Carballada (2002), la práctica en Trabajo Social se constituye como un espacio de apertura a procesos dialógicos que posibilitan instancias de reflexión. De esta manera, “el Trabajo Social, en tanto su relación con lo cotidiano, tiene posibilidad de instalar nuevas perspectivas y lecturas de lo social...” (p. 146). En este sentido se configura como el espacio propicio para desentrañar peculiaridades en torno al abordaje de situaciones complejas, por lo que “interpela al conocimiento desde lo empírico, pregunta, interroga desde el hacer cotidiano. Pero requiere de una instancia reflexiva en diálogo con la teoría” (Carballada, 2007, p. 15).

En la lógica de la investigación, autores como Vélez (2003) plantean una distinción entre los problemas sociales o de actuación profesional y los problemas de investigación donde señala que los primeros actúan bajo una lógica de acción respecto a diferentes situaciones que afectan a los sujetos de atención, mientras que los problemas de investigación suponen la formulación de preguntas formuladas para dar respuestas a situaciones diversas, por tanto “... el problema de investigación no es el problema so-

cial al que hay que dar una solución inmediata” (Bourdieu en Grassi, 2011, p. 128).

En este marco, la investigación científica se plantea como una actividad sistemática que se realiza con el propósito de obtener conocimientos y dar respuestas a determinadas interrogantes (Vélez, 2003; Rosas, 2001) cuya relevancia empírica es verificable y utiliza un método que permite dar cuenta de la recolección de datos y resultados demostrables (Vélez, 2003).

Diversos autores plantean que la intervención disciplinar constituye una aproximación intencionada a los sujetos de atención desde una flexibilidad teórica. Al respecto, Cazzaniga (1997) sostiene que la intervención social no se trata de “un episodio natural, sino una construcción artificial de un espacio-tiempo, de un momento que se constituye desde la perspectiva de diferentes actores (desde aquellos que solicitan la intervención -instituciones, sujetos individuales y colectivos- y desde el propio sujeto profesional)” (p. 1-2).

Para Escartín (1998), la intervención corresponde a “la actividad del trabajador social de provocar cambios, en un sentido sistémico”. Es el “qué hacer”, pero también el “cómo hacer”. “... la intervención es la acción guiada por el conocimiento, valores, habilidades del trabajador social hacia la consecución de metas específicas” (p. 27). Por último, Matus señala que una intervención social fundada deberá constituirse en base a cuatro dimensiones relacionadas que permita una comprensión social compleja basada en: a) las transformaciones contextuales, b) la teoría social, c) los enfoques epistemológicos y d) las perspectivas éticas y valóricas, elementos que configuran los aspectos centrales para comprender que la intervención en Trabajo Social corresponde a un proceso de coordinación reflexiva cuyo propósito es la generación de un cambio positivo en los sujetos (Matus, 2012, Matus, 1999).

De acuerdo a la literatura revisada, el Trabajo Social tiene una base constitutiva de investigación, en tanto dentro de las perspectivas que incorporan la investigación existen tendencias que respaldan que la investigación e intervención corresponden a un mismo proceso formativo. Por lo cual, uno de los componentes que integran los programas de licenciatura en Trabajo Social establece relación con la formación en investigación para los estudiantes de pregrado.

En este contexto, el Trabajo Social caracterizado por la modificación de necesidades provenientes del campo de la intervención ha debido replantearse sus ámbitos de acción y con ello comprender que

la investigación “... se concibe directamente vinculada con el quehacer profesional” (Rubilar, 2009, p. 29) por tanto “... la investigación no sería antagónica a la intervención, sino más bien una dimensión a potenciar y complementar...” (p. 18).

Siguiendo con la misma línea, para autores como Matus y Grassi “...la investigación ocupa desde muy temprano un lugar importante en la formación académica de los asistentes sociales” (Matus et al., 2004, p. 233). Al respecto, se presume que la intervención profesional se encuentra adscrita a la posibilidad de construcción de práctica profesional mediante su accionar y no queda circunscrita a una herramienta de la intervención (Grassi, 1995).

Dado lo mencionado anteriormente, la intervención en el campo del Trabajo Social determina a la investigación en tanto otorga finalidad y modos específicos de ver, posibilitado por el contacto directo con los fenómenos y actores sociales. De igual forma, la investigación funda a la práctica de la intervención en cuanto otorga un sentido justificable a su acción, y desde allí se inserte en el campo de la intervención para contribuir al desarrollo disciplinar (Aquin, 1996). Bajo esta perspectiva, la relación entre intervención e investigación se vislumbra por un doble sentido visualizado como componentes complementarios entre sí, donde la investigación emerge desde los orígenes profesionales, con necesidad de proyectar un desarrollo acorde a los cambios que la disciplina experimenta.

Existe una inminente preocupación por consolidar las prácticas investigativas como parte del ejercicio profesional y no de forma aislada. De acuerdo a lo planteado por Grassi (2011), se propone la conformación de una actitud investigativa en los estudiantes, que refiere a la búsqueda del dominio investigativo que debe plasmarse en la formación inicial, aunque sin duda la experiencia es la instancia de refuerzo y seguimiento. Dado lo anterior, se plantea revisar reflexivamente los procesos de formación profesional, donde el carácter eminentemente social de la profesión insuma al fortalecimiento de su profesionalidad a partir del levantamiento de situaciones sociales complejas, por tal se sostiene que “el trabajo profesional es un recurso privilegiado para aportar el conocimiento de los procesos sociales” (Grassi, 2011, p. 138).

Considerando su relevancia, es un punto al debate para la disciplina considerar la falta de metodologías claras de enseñanza en los programas formativos de investigación, lo que introduce interrogantes en los contenidos y formas de enseñanza que imparten las diferentes organizaciones, en especial dada

la amplia diversidad de programas existentes. De hecho, existen tendencias que señalan que la formación en educación superior aún se enmarca en la disociación existente entre teoría y práctica, lo que da cuenta de un proceso de enseñanza donde los estudiantes no aprenden a hacer investigación social con los cursos de metodología en la formación de pregrado (Wainerman, 2001). Dichos planteamientos forman parte de los obstáculos en cuanto a la formación de estudiantes, en tanto los planes de estudios no contemplan hacer investigación de manera conjunta con los docentes, a lo que se suma que la falta de experiencia de éstos puede agravar la enseñanza en investigación (Wainerman, 2001).

Dada la relevancia de la investigación en los planes de formación en Trabajo Social, no sólo es un elemento que debe conducir a la permanencia y especialización, sino que, de acuerdo a lo señalado por Grassi (2011), "... deberá inscribirse y formar parte de la currícula de formación de los profesionales, como ejercicio que acompañe el aprendizaje de las herramientas metodológicas..." (p. 138), complementando tanto a la intervención en su dimensión inmediata o de urgencia como a la contribución de acciones transformadoras al mediano y largo plazo. Hoy existe consenso entre académicos e investigadores² al considerar que la investigación configura un elemento de la intervención, en tanto la generación de conocimiento en Trabajo Social trasciende a la lógica de hacer, otorgando sustento a los procesos de intervención: "... para mejorar la intervención es imprescindible contar con bases teóricas sólidas y conocimientos acordes a las problemáticas sobre las que intervenimos" (Acevedo en Aquin, 1996, p. 22). En la misma línea, Teresa Matus (comunicación personal, 5 de agosto de 2014) sostiene que "la investigación es la base de una buena intervención, no hay una buena intervención si no está hecha sobre investigación sólida, que hayas hecho tú o la comunidad científica".

De acuerdo a ello, la relación entre el conocer y el hacer en Trabajo Social se inserta en una misma lógica de integración para el abordaje de los fenómenos sociales, en tanto;

Lo que define la idoneidad y un pensamiento dialéctico y crítico del trabajador social para responder a la contemporaneidad y seguir legitimándose tanto en el campo del hacer

como del conocer no es la capacidad de responder en abstracto a las necesidades sociales, sino en pensar cómo contestar a las necesidades sociales en función de cuál es el tipo de intervención social que explique y responda más apropiadamente a la realidad (Parola, 2009, p. 170).

En este contexto, Castañeda (comunicación personal, 25 de septiembre de 2014) sostiene que al desarrollar algún tipo de levantamiento de información dentro de los límites de la intervención existe de igual forma la posibilidad de que los principios de la investigación apliquen a la intervención social. Si bien esta perspectiva se presenta como un interés constante de las escuelas, un punto de tensión sigue siendo la forma cómo se enseña a los estudiantes de pregrado en una investigación articulada a la intervención social, lo que se traduce en que;

(...) la mayor parte de los universitarios egresan, lamentablemente, sin haber tenido contacto con la investigación, de allí que esta preocupación por la formación de profesionales con capacidad de investigar e intervenir trasciende a nuestra profesión y se impone como un imperativo de la época, en una universidad que pretenda cumplir y aportar con sus funciones básicas de docencia, investigación y extensión (Acevedo en Aquin, 1996, p. 29).

De acuerdo a lo planteado por Castañeda (2006) desde una formación tradicional del Trabajo Social, la escuela universitaria era la encargada de organizar y plantear pautas predefinidas para la enseñanza; no obstante, desde una formación basada en la transformación, existe una convergencia entre la escuela y el colectivo profesional, cuya lógica se traduce a un interés por integrar la teoría a la práctica. Esta perspectiva involucra reformas curriculares que intencionen en la formación profesional la integración entre la intervención y la investigación, de forma de ir rompiendo con la dicotomía existente entre el conocer y el hacer. Esto no solo alude a la comprensión social de los fenómenos complejos, sino además da apertura a los procesos de reflexión que aporten a la producción de conocimiento en Trabajo Social.

2. Castañeda (2014); González (2010); Grassi (1995 y 2011); Matus (2004) y Rubilar (2009 y 2013).

Metodología desarrollada para el estudio de la formación en investigación

Las opciones metodológicas empleadas en esta investigación corresponden a un estudio de casos a partir de una metodología cualitativa que buscó realizar una descripción del fenómeno desde la óptica de los propios informantes. Al respecto, Flores (2009) señala que el método posee énfasis en estudiar "...la naturaleza profunda de los fenómenos sociales, sus sistemas y estructuras, sus dinámicas..." (p. 12). De esta forma, un estudio cualitativo es holístico y sistémico, en tanto aborda fenómenos sociales complejos, interrelacionados e interdependientes, de la misma forma pretende buscar el sentido y los significados que los actores atribuyen a los fenómenos sociales para rescatar múltiples interpretaciones de los casos estudiados.

Analizar las formas y métodos de enseñanza, además de los contenidos formativos de los programas de estudio y percepciones de sus actores, permiten el análisis de la particularidad mediante la interacción de los contextos permitiendo entender su complejidad (Stake, 1998). De esta forma, el estudio de caso colectivo y descriptivo permite analizar varios casos de forma simultánea para conocer un fenómeno población o suceso mayor, tal cual ocurre dentro de su contexto real (Bonache, 1999).

El presente estudio contempló cuatro universidades con programas de Trabajo Social en jornada diurna, de las cuales dos pertenecen al Consejo de Rectores y dos a universidades privadas cuya distinción pretende aportar a la variabilidad del estudio. La muestra fue constituida en base a tres etapas:

La selección de programa integró como criterios la trayectoria académica de las universidades, acreditación vigente por la Comisión de Acreditación de Educación Superior, relevancia por el desarrollo de temas investigativos (que comprende postgrados, proyectos con financiamiento externo, desarrollo de investigación a través de centros de investigación especializados, Revista de Trabajo Social, entre otros) y voluntad de las autoridades de la escuela a participar y colaborar en el proceso de investigación.

La selección del curso se realizó a partir del supuesto que el primer curso de la línea de investigación entregaría las bases generales para el desarrollo de los cursos posteriores de la línea. Para profundizar el análisis, se dispuso del programa del curso seleccionado y complementó con entrevistas a actores.

La selección de entrevistados contempló a tres actores que aportarían al estudio desde diferentes perspectivas. Al respecto se seleccionó: a) un representante de cada escuela (cargos director de escuela, jefe de carrera o subdirector de docencia³) cuya selección obedece a la participación en el diseño, coordinación y administración de los programas que contemplan el plan curricular; b) el docente que imparte el primer curso de la línea de investigación fue incluido debido a que organiza, planifica, selecciona contenidos y propone estrategias metodológicas para el desarrollo del curso. Para finalizar, se consideró a: c) un exalumno por escuela con formación de pregrado cuya malla curricular se considere vigente o anterior similar respecto a la línea de investigación, y cuyo ámbito de acción laboral se relaciona o relacionó con temas investigativos en los últimos dos años.

Dentro de las limitaciones del estudio se destacan: a) se analizaron los programas diurnos, por tanto se desconoce la realidad de los programas vespertinos de licenciatura en Trabajo Social; b) se analizaron los programas de un curso, por tanto no es posible analizar coherencia interna entre los diferentes programas de la línea de investigación; c) se dispuso de la opinión proporcionada por un docente no pudiendo analizar la coherencia interna entre los diferentes docentes de la línea de investigación; d) se dispuso de la información de un exalumno por universidad, no pudiendo comparar o contrastar las opiniones de otros exalumnos; e) se analizaron universidades con relevancia en ámbitos investigativos, no siendo posible analizar comparativamente las que no reunían el criterio, y por último f) se analizaron universidades con trayectoria académica superior a quince años, por lo que se desconoce la realidad de otras que no reunían el criterio.

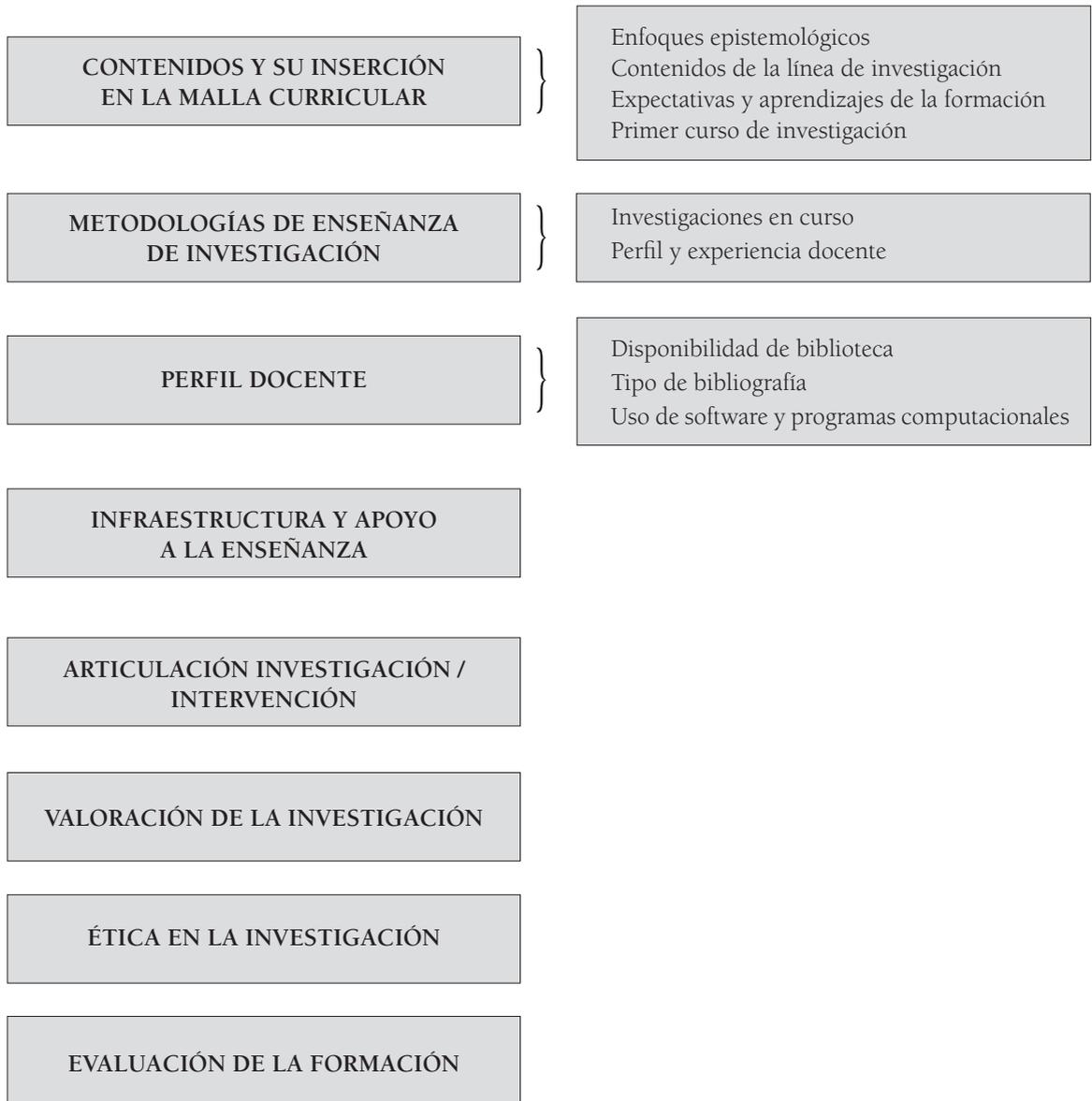
Se realizó un total de doce entrevistas semiestructuradas a los sujetos antes mencionados cuyas pautas de entrevistas fueron validadas por docentes e investigadores que aportaron al desarrollo de esta investigación. Los participantes firmaron un consentimiento informado aceptando las condiciones del estudio, en tanto se consensuó no revelar el nombre, sólo el cargo e institución que representa.

La información reunida se complementó con dos entrevistas a informantes clave integrados en la investigación debido a la destacada trayectoria académica e investigativa en las líneas de la formación y desarrollo del Trabajo Social⁴. De forma parale-

3. El cargo entrevistado dependió de la disponibilidad de las escuelas.

4. Entrevista realizada el 5 de agosto y el 25 de septiembre de 2014 a trabajadoras sociales.

FIGURA N°1
CATEGORÍAS DE RESULTADOS OBTENIDOS



Fuente: Elaboración propia en base a resultados obtenidos en el estudio.

la a la realización de las entrevistas, se revisaron y analizaron las mallas curriculares de los planes de estudio como análisis de fuente secundaria, lo que contempló la inserción de los contenidos metodológicos con relación a tres aspectos:

- Número de semestre que inicia el primer curso de investigación y la totalidad de cursos que incluye la línea en lo que respecta a su ordenamiento y lógica.
- Programas correspondientes al primer curso de metodología de la línea de investigación, lo que

se consideró pertinente debido a que definiría las bases para una descripción de la línea en general. Hay que destacar que, si bien epistemología es el curso que inicia la malla curricular, no es considerada como un curso de metodología propiamente tal que pudiera aportar a este objetivo.

- Contenidos asociados a la investigación mediante el análisis de los objetivos de la asignatura y la bibliografía utilizada.

La información recopilada fue analizada a través de un análisis de contenido integrado entre fuen-

tes primarias y secundarias, y se utilizó como apoyo complementario el software de análisis NVIVO para el procesamiento de los datos. Como resultado, se establecieron ocho categorías de análisis que permitieron conocer y analizar los contenidos, formas y métodos de enseñanza, pudiendo extraer información relevante para conocer la formación en investigación en las escuelas de Trabajo Social.

Resultados

Los resultados obtenidos se analizaron de forma combinada a partir de la información proporcionada por los actores clave en las entrevistas y el análisis de mallas curriculares y programas de curso, por lo que los resultados que se presentan a continuación corresponden al análisis de las fuentes primarias y secundarias de manera integrada.

El análisis de los programas de estudio se hizo a partir del primer curso de metodología de la investigación, asignatura posterior a los cursos de epistemología. Del análisis de fuentes primarias y secundarias respecto a los contenidos y su inserción en la malla curricular fue posible construir dos perfiles de universidades de acuerdo a la formación que imparten en investigación, existiendo las que abordan la investigación de manera independiente y las que consideran la investigación integrada a la intervención.

El primer perfil lo integran los casos 1 y 3, que corresponde a la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad Santo Tomás, respectivamente, quienes presentan similares características en relación con los cursos y su ordenamiento en la línea; al respecto, la línea se compone de seis asignaturas, donde el primer curso de metodología de la investigación se sitúa bajo un enfoque empírico analítico, de donde se desprenden los cursos de análisis de estadística descriptiva e inferencial respectivamente. La lógica continúa con la enseñanza de metodologías cualitativas y un curso posterior de análisis de datos cualitativos. Ambas universidades tienen dos cursos de diseño de la investigación y tres de análisis de datos. En definitiva, cuentan con tres cursos de métodos cuantitativos y dos de metodologías cualitativas. La diferencia entre ambas alude principalmente al proyecto de finalización

de carrera, donde la Pontificia Universidad Católica privilegia el desarrollo en la práctica profesional de dos productos de investigación e intervención, mientras que la Universidad Santo Tomás incluye una tesis que comprende el diseño y la ejecución, lo que probablemente sitúa a los estudiantes en una lógica distinta respecto a la investigación.

El segundo perfil lo integran la Universidad Tecnológica Metropolitana y la Universidad Raúl Silva Henríquez, que presentaron similares características con relación al número de asignaturas y algunos cursos que integra la línea de investigación; sin embargo, varían respecto a la lógica de ordenamiento. Al respecto, es posible ver en el cuadro N°1 que la línea se compone por cinco asignaturas, donde el primer curso de metodología de la investigación corresponde a un método mixto. En ambos casos, los cursos de análisis de datos cuantitativos corresponden a estadística descriptiva como asignatura independiente, mientras que

el análisis de los métodos cualitativos se enseña de forma integrada en el curso de metodología. Ambas universidades cuentan con dos cursos de diseño de la investigación y difieren respecto al número de cursos de análisis de datos donde la Universidad Raúl Silva Henríquez cuenta con un curso extra que se enseña de forma integrada.

Existen diferencias en el número de cursos de metodologías presentes en ambas universidades. Por un lado, la Universidad Tecnológica Metropolitana incluye un curso independiente de metodologías cuantitativas y otro de sistematización, mientras que la Universidad Raúl Silva Henríquez cuenta con dos cursos de metodologías cuantitativas. Respecto al proyecto de finalización de carrera se presenta diferencias similares al primer perfil, la Universidad Raúl Silva Henríquez incorpora algún proyecto que integre el ejercicio de la profesión traducido en la elaboración de algún microestudio, una sistematización o incorpore el ciclo metodológico⁵. En tanto, la otra universidad que integra este perfil incorpora la tesis como proyecto de finalización de carrera, que comprende el diseño, la ejecución y análisis del estudio, lo que podría generar una perspectiva diferente de comprensión respecto a la investigación.

Lo anterior se puede reflejar en el siguiente cuadro;

5. Entendido como diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación.

CUADRO N°1
 NÚMERO DE CURSOS DE METODOLOGÍA

NOMBRE UNIVERSIDAD	NÚMERO DE CURSOS				TOTAL CURSOS DE INVESTIGACIÓN
	EPISTEMOLOGÍA	METODOLOGÍAS MIXTAS	METODOLOGÍAS CUANTITATIVAS	METODOLOGÍAS CUALITATIVAS	
Pontificia Universidad Católica de Chile	1	0	3	2	6
Universidad Tecnológica Metropolitana	1	1	1	2 (*)	5
Universidad Santo Tomás	1	0	3	2	6
Universidad Raúl Silva Henríquez	1	1	2	1	5

Fuente: Elaboración propia en base a mallas curriculares aportadas por las universidades. (*) Corresponde a la asignatura de SISTEMATIZACIÓN impartido como curso en una universidad.

Respecto a la información que revela el cuadro, todas las universidades estudiadas presentan una línea de investigación compuesta por cinco y seis cursos de metodologías cuantitativas, cualitativas y mixtas, contemplando asignaturas de diseño y análisis de datos. Un elemento diferenciador lo constituye la Universidad Tecnológica Metropolitana con una asignatura de sistematización.

De las entrevistas realizadas, tanto los encargados de escuelas como los docentes coinciden en la importancia de iniciar la línea de investigación el segundo semestre de formación por dos cosas; por un lado, esto permitiría la inserción progresiva de otras asignaturas en el plan de estudios, posibilitando una línea de investigación que vaya desde el primer año. Por otra parte, epistemología es considerado como un ramo complejo para los estudiantes, por lo que es necesario introducir un curso previo que instale conceptos mínimos de reflexión; por tanto, las universidades comienzan su formación en investigación en todos los casos en el primer año (segundo semestre) con un curso de epistemología, lo que da cuenta de la relevancia de la incorporación del método científico en las ciencias sociales y su implicancia en la configuración de corrientes de pensamiento tratando de integrar elementos de investigación a partir de una discusión mayor. Al respecto, se señala que epistemología “sienta las bases de cómo ubicamos el problema del conocimiento en

las ciencias sociales y en Trabajo Social. Entonces, la idea nuestra es que desde primer año nosotros estamos sentando las bases para pensar cuál es la labor de la disciplina en el tema de la producción de conocimiento” (Encargado de Escuela, Universidad Tecnológica Metropolitana).

Respecto a los cursos de metodología de la investigación, inician el tercer semestre y concluyen con las actividades de finalización de carrera. El primer perfil privilegia un enfoque empírico analítico, lo que responde a la influencia de una matriz tradicional positivista desde donde se configura el Trabajo Social. “Es el modo de investigación dominante todavía en Chile y en el mundo, de raíz anglosajona, la investigación tradicional empírico-analítica” (Docente, Pontificia Universidad Católica de Chile). No obstante, este perfil incluye en cursos posteriores la enseñanza de metodologías cualitativas, lo que responde a la búsqueda de un espacio relevante a otras perspectivas. El segundo perfil de universidad busca explícitamente no privilegiar ningún enfoque en particular iniciando la formación a partir de metodologías mixtas.

De la revisión de las mallas curriculares e indagación mediante entrevistas es posible apreciar diversos cursos que componen la línea de investigación distribuidos entre el tercer y sexto semestre del plan de estudios. El número de cursos por universidad se evidencia en el siguiente cuadro:

CUADRO N°2
NÚMERO DE CURSOS DE DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS

NOMBRE UNIVERSIDAD	NÚMERO DE CURSOS				TOTAL CURSOS DE INVESTIGACIÓN
	EPISTEMOLOGÍA	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	DATOS Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS	DISEÑO Y ANÁLISIS	
Pontificia Universidad Católica de Chile	1	2	3	0	6
Universidad Tecnológica Metropolitana	1	2	1	1 (*)	5
Universidad Santo Tomás	1	2	3	0	6
Universidad Raúl Silva Henríquez	1	2	2	0	5

Fuente: Elaboración propia en base a mallas curriculares aportadas por las universidades. (*) Corresponde a la asignatura de SISTEMATIZACIÓN impartido como curso en una universidad.

El cuadro N°2 establece el detalle según número de cursos de diseño y técnicas de análisis que presentan las universidades. Como se señaló anteriormente, las universidades contemplan entre cinco y seis cursos en total y la diferenciación en el número de cursos se debe preferentemente a una asignatura más en las técnicas de análisis que incorporan las universidades que integran el primer perfil de este estudio y que en ambos casos el curso extra corresponde a la asignatura de análisis inferencial que

refiere a estadística. Respecto a los cursos de diseño de investigación, todas las universidades cuentan con dos cursos de diseño de investigación, los cuales están distribuidos entre el tercer y sexto semestre del plan de estudios.

El cuadro N°3 presenta el número de bibliografías mínimas según idioma y tipo de texto con las que cuentan los programas de los cursos analizados y que corresponden al primer curso de metodología de la investigación;

CUADRO N°3
BIBLIOGRAFÍAS MÍNIMAS SEGÚN TIPO E IDIOMA

NOMBRE		BIBLIOGRAFÍAS MÍNIMAS	SEGÚN IDIOMA		SEGÚN TIPO DE BIBLIOGRAFÍA		
UNIVERSIDAD	PRIMER CURSO DE LA LÍNEA		ESPAÑOL	INGLÉS	MANUALES	ARTÍCULOS	INFORMES DE INVESTIGACIÓN
Pontificia Universidad Católica de Chile	1	13	11	2	13	0	0
Universidad Metropolitana de Chile	1	9	9	0	7	2	0
Universidad Santo Tomás	1	3	3	0	3	0	0
Universidad Raúl Silva Henríquez	1	10	10	0	10	0	0

Fuente: Elaboración propia en base a programas aportados por las universidades.

De acuerdo a la información revelada en el cuadro respecto al idioma de la bibliografía mínima del curso, es posible señalar que corresponde preferentemente a textos en español, lo que facilita la lectura y comprensión de textos en los estudiantes. Sólo una escuela (Pontificia Universidad Católica de Chile) incorpora dos textos en idioma inglés, lo que permite abrir conjeturas respecto a la apertura hacia una formación en investigación que incluya no solo diferentes perspectivas sino además promover en los estudiantes su interés como un apresto para una formación continua.

Por otro parte, se visualizan diferencias significativas en el número de bibliografías mínimas propuestas en los programas. El detalle nos muestra un mínimo de tres y máximo de trece referencias en dos escuelas (Pontificia Universidad Católica de Chile y Tecnológica Metropolitana, respectivamente), lo que probablemente establece distintas significaciones respecto a la valoración de revisión bibliográfica en los estudiantes. Se distinguen cuatro referencias que son compartidas por algunas escuelas cuyos manuales corresponden a clásicos que van desde 1980 a 2007 (últimas ediciones). Dichos autores son Roberto Hernández, Fernández y Baptista; María de los Ángeles Cea D'Ancona, Selltiz y otros; y Piergiorgio Corbetta; de ellos, tres corresponden al enfoque empírico analítico y uno a metodología de investigación cualitativa. Respecto al tipo de bibliografía observada, se considera que aluden mayoritariamente a manuales y sólo una universidad incorpora dos artículos sobre metodología (Universidad Tecnológica Metropolitana), no se presentan artículos procedentes de investigaciones, en tanto se enseñan métodos a través de manuales y ejercicios, con ausencia de otro tipo de textos que den cuenta de discusiones actuales sobre metodología.

Como complemento a los contenidos, se enseñan softwares especializados en todas las universidades; no obstante, se destaca la incorporación de Excel en la Pontificia Universidad Católica de Chile como complemento a los métodos cuantitativos, permitiendo la inserción de profesionales en ámbitos laborales que no cuenten con herramientas especializadas.

En cuanto a las metodologías y formas de enseñanza, en todos los casos se entiende que la investigación se aprende haciendo, y que junto a los contenidos teóricos se incorporan también ejercicios prácticos que permiten al estudiante aprender investigación como oficio. Sin embargo, existe un vacío identificado que refiere a las escasas posibilidades que tienen los estudiantes de incorporarse a investiga-

ciones de sus docentes, lo que sin duda permitiría reforzar estos procesos de aprendizaje. En este aspecto, los exalumnos interpelan fundamentalmente a la necesidad de aprendizaje mediante la introducción sostenido de un trabajo de campo debido al déficit que se presenta al respecto. *“Yo diría que es teórico con ejercicios, pero no hay una práctica investigativa, sino que ellos diseñan una estructura en cuanto a ejercicios. Es un razonamiento metodológico”* (Docente, Pontificia Universidad Católica de Chile). Como elemento diferenciador, la Universidad Tecnológica Metropolitana incorpora métodos innovadores de enseñanza tales como cine, teatro y fotografía social. Se evidencia una tendencia que está dada por una fragmentación de los espacios laborales en relación con la integración de la investigación e intervención, lo que se constata en los discursos de los exalumnos a partir de la dificultad de realizar procesos investigativos. Al respecto, se aprecia que el ejercicio profesional tiene aún una marcada connotación histórica como campo problemático en la resolución de problemas, en donde la práctica profesional se relaciona directamente con lo que Castañeda (2009) señala como ámbito de intervención directa: “en términos prácticos no es posible ejercer ese proceso investigativo. Yo creo que el trabajador social tiene las herramientas para realizar procesos investigativos, pero no tiene campo para utilizarlo. En Chile tenemos una formación sumamente práctica. La disciplina se ha orientado a un quehacer más que a un proceso reflexivo de ese quehacer” (Exalumno, Pontificia Universidad Católica).

En esta misma línea, existe una valoración positiva respecto a la formación recibida en los estudios de pregrado, en tanto las competencias adquiridas en investigación serían adecuadas; no obstante, las demandas laborales limitarían ejercer la investigación, por tanto la enseñanza en investigación es superior a lo que la oferta laboral permite desarrollar en la práctica: “los espacios laborales muchas veces te privan de ir generando nuevos conocimientos. Esa relación depende netamente desde el contexto en que uno esté. Cuesta y te limita” (Exalumno, Universidad Raúl Silva Henríquez).

Para finalizar, se evidencia en las percepciones de todos los entrevistados que la investigación es un complemento a la intervención, destacando que las prácticas investigativas no son recientes en los profesionales de Trabajo Social (Matus et al., 2004, Rubilar, 2013) lo que se materializa en las diferentes actividades curriculares que van desarrollando. Sin embargo, pese a los esfuerzos de las universidades en intencionar que la investigación dialogue con los

procesos de intervención, se consignan aún dicotomías reflejadas fundamentalmente en instancias de prácticas, lo que tensiona la relación binaria entre teoría y práctica. De la experiencia de los exalumnos y las expectativas de los encargados de escuela, destaca que cuando se habla de investigación se está pensando en investigación aplicada, donde los exalumnos participan en proyectos de investigación principalmente orientados al servicio de la intervención, cuyos elementos investigativos obedecen en la mayoría de los casos al ciclo metodológico.

Discusión y conclusiones

A partir de la interrogante “¿Qué se enseña y cómo se enseña investigación en los programas diurnos de licenciatura en Trabajo Social?”, es posible afirmar que en las escuelas estudiadas los contenidos que se enseñan relativos a investigación se busca dar una visión de la ciencia que vaya más allá del enfoque positivista incorporando a otros enfoques como la fenomenología, hermenéutica y teoría crítica, donde la aproximación a los métodos y técnicas se hace principalmente a través de manuales de metodología. Las metodologías de investigación enseñadas corresponden a métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos con cursos de diseño y análisis de datos. Las formas de enseñanza de la investigación son a través del desarrollo de ejercicios prácticos en aula, donde los objetivos se orientan fundamentalmente a una investigación aplicada. La alta preponderancia a la investigación que tienen las escuelas, se evidencia en la incorporación de varias asignaturas desde el primer año y se extiende hasta las actividades de titulación o graduación. Esta importancia queda demostrada en la búsqueda por mantener proyectos de investigación y académicos vinculados de forma continua a la investigación.

De la indagación de las universidades estudiadas se sostiene que la manera que se enseña investigación está marcada por dos tensiones: la investigación e intervención, y teoría-práctica, donde la investigación se ha posicionado a partir de la praxis como elemento que refuerza a la tradición del Trabajo Social. Sin embargo, junto al proceso de profesionalización de la carrera, las escuelas han ido perfeccionándose en la forma de enseñar investigación, lo que queda en evidencia en la inserción de los contenidos y estrategias metodológicas de los programas.

De la lectura de la historia se desprende una identidad disciplinar ligada a los principios de servicio y una relación de ayuda en vistas del mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos de interven-

ción; de acuerdo con ello “... la profesionalidad del Trabajo Social se configura a partir de núcleos centrales de identidad asociados al tratamiento especializado de problemas y necesidades sociales” (Castañeda, 2009, p. 113). Esta visión ha marcado una huella al momento de definir los campos de acción del colectivo y fundamentalmente el rol profesional; traducido en que “la imagen de la visitadora social, ligada a los valores maternos tales como comprensión, protección, afecto, paciencia, ingresó a nuestro imaginario durante el período de profesionalización...” (Acevedo en Aquin, 2006, p. 23), configurándose bajo una lógica de acción situado hasta hoy en niveles de intervención, lo que ha tensionado el desempeño de la profesión en los contextos laborales; de acuerdo con Parola, “... el Trabajo Social surge como un componente sustantivo que es el “hacer”, la “ejecución” y que le dará una impronta particular” (2009, p. 170).

De las limitaciones laborales presentes en los discursos de los profesionales se visualiza que las instancias de libertad profesional principalmente están dadas por la condición de proactividad de éstos. En este sentido, los marcos institucionales regulan el ejercicio profesional quedando demostrado que la formación en investigación es superior a lo que el contexto laboral permite en el ejercicio de la práctica. De esta manera, el esfuerzo en lo académico hacia la investigación no necesariamente tiene un correlato en lo laboral extraacadémico.

La diversificación de programas de estudios y demandas asociadas a los espacios laborales ha llevado a que la investigación se manifieste como imperativo académico y como forma de visibilizar el trabajo profesional, donde las universidades han situado los esfuerzos en la generación de conocimiento, orientando una investigación disciplinar principalmente aplicada en vistas de considerar procesos de transformación social. La formación en trabajo social en la actualidad queda enmarcada en el proceso metodológico y por ende toma ciertas características particulares que resguarda aspectos de la tradición. De esta forma, el diagnóstico, programación, ejecución y evaluación “configuran una lógica de trabajo universal, factible de aplicar en la totalidad de situaciones y contextos de desempeño” (Castañeda, 2014, p. 38). Bajo este escenario, también las metodologías participativas como la investigación - acción estarían resignificando los procesos de enseñanza, y así se observa en el caso de dos universidades que han optado por la incorporación en la enseñanza. Los esfuerzos y avances encontrados en el estudio por fomentar la integración entre

investigación e intervención desde las escuelas evidencian aún dicotomías arraigadas en los enfoques teórico-práctico de la formación profesional, lo que queda demostrado en las actividades de finalización de carrera y las estrategias metodológicas expresadas en los programas de curso.

Al respecto, las universidades identifican la tensión existente, por lo cual han generado mecanismos de integración a través de soluciones diversas, en tanto se constata que la práctica continúa siendo el lugar donde se materializan los conocimientos considerado como espacio propicio para levantar información. Bajo esta perspectiva, la dicotomía existente entre teoría y práctica en la formación profesional aún se sitúa como un elemento no resuelto por las universidades, los esfuerzos se consignan por un acercamiento metodológico desde el aula, con espacios de integración mediante diferentes metodologías de enseñanza, lo que ha dado apertura a la necesaria comprensión de articulación.

En esta línea, para Matus (Comunicación personal, 5 de agosto de 2014) una de las estrategias que aportarían a la disminución de la brecha existente entre teoría y práctica en la formación está dada por la integración de la investigación a los procesos de intervención social que desarrollen los estudiantes, cuyos dispositivos deben ser instalados desde las universidades.

Para una acción reflexiva en Trabajo Social los intentos deberían ir en la línea de aprender el quehacer investigativo a partir de un trabajo conjunto con los docentes (Wainerman, 2001), donde las instancias académicas serían los encargados de generar espacios de integración. La apertura a procesos reflexivos exige una vigilancia epistemológica entendida "... como un ejercicio de autorreflexividad disciplinaria que reconoce la importancia de repensar y examinar el propio quehacer, sometiéndolo constantemente a revisión, análisis y cuestionamiento" (Rubilar 2013, [5]). Esta perspectiva nos sitúa a considerar que la praxis es el lugar propicio para interpelar al conocimiento desde la empiria de forma reflexiva y situada.

Desarrollar una profesionalidad basada en instalar una actitud investigativa (Grassi, 2011) en los estudiantes se presenta como un insumo a los procesos de intervención social, cuyas distinciones manifestadas en el presente estudio van configurando diferentes aproximaciones a la investigación y forma de comprender y de articular las metodologías en los contextos laborales. Dado que existe un reconocimiento desde los actores respecto a las diferentes formas de entender y llevar a cabo la in-

vestigación disciplinar, se insta a generar instancias que promuevan el diálogo y un repensar la formación en Trabajo Social.

La diversidad de programas de Trabajo Social en la actualidad, y por ende la autonomía académica derivada de las reformas, interpela a la contribución de nuevas investigaciones mediante iniciativas que articulen los procesos de investigación e intervención, que involucren otras realidades y representen necesidades contextuales específicas. Asimismo, fomentar el diálogo entre las organizaciones de educación superior y los espacios laborales que integran profesionales en un escenario de limitaciones.

Para finalizar, considerando la existencia de un predominio de la investigación en el currículo en la formación de pregrado, se manifiesta en la actualidad que la disociación investigación e intervención se presenta como una tensión latente en las escuelas. Esta tensión obedece fundamentalmente a una formación tradicional tecnocrática del Trabajo Social, donde la lógica del hacer ha marcado un estilo en el ejercicio de la profesión. Su revisión, en tanto, se constituye en un desafío ineludible para la producción de conocimiento y desarrollo disciplinar.

Referencias bibliográficas

- ACEVEDO, P. (2006) Investigación e Intervención en Trabajo Social: revisando supuestos e identificando nuevos escenarios. En N. AQUIN (Eds.) *Reconstruyendo lo social*, (1a ed., pp. 21-36) Buenos Aires, Argentina. Editorial Espacio.
- AQUIN, N. (1996) La relación sujeto-objeto en Trabajo Social: una resignificación posible. p. 67-82. Recuperado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2364435>
- BONACHE, J. (1999) El estudio de casos como estrategia de construcción teórica; características, críticas y defensas. *Revista Cuadernos de economía y dirección de empresas*. Universidad Carlos III, Madrid, España. P. 123-140.
- CANCINO, R. (2011) El modelo neoliberal y la Educación, el caso de la universidad chilena. *Revista Sociedad y Discurso*, Universidad de Aalborg, Dinamarca. N° 18 p. 149-165. Recuperado en http://vbn.aau.dk/files/62845834/SyD18_cancino.pdf
- CAZZANIGA, S. (1997) El abordaje desde la singularidad. *Revista Desde El Fondo*. Cuadernillo temático. 22: 1-2.
- CARBALLEDA, A. (2007) *Escuchar las prácticas: la supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social*. Espacio Editorial.
- CARBALLEDA, A. (2002) *La intervención en lo social: exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Paidós.

- CASTAÑEDA, P.** (2014) *Propuestas Metodológicas para Trabajo Social en Intervención Social y Sistematización. Cuaderno Metodológico*. Universidad de Valparaíso. Santiago, Chile.
- CASTAÑEDA, P. & SALAMÉ, M.** (2012) *Profesionalidad del Trabajo Social chileno: tradición y transformación*. Ediciones Universidad de la Frontera. Temuco, Chile.
- CASTAÑEDA, P. & SALAMÉ, A.** (2009) Profesionalidad del Trabajo Social Chileno, *Revista Trabajo Social*, Santiago de Chile. N°76 p. 111-118.
- CASTAÑEDA, P.** (2006) Formación Profesional de Trabajo Social en la Universidad de Valparaíso: 60 años de tradición universitaria. *Revista Universitaria de Trabajo Social*, N°2 p. 11- 26.
- CONSEJO NACIONAL DE LA EDUCACION** (2014). Recuperado en http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_sistema.aspx
- ESCARTIN, M.** (1998) *Manual de Trabajo Social, modelos de práctica profesional*. Ediciones Aguacalera.
- FLORES, R.** (2009) *Observando Observadores, una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- GONZALEZ, M. & MORALES, P.** (2010) ¿"Asistente" o "Trabajador" Social"? Pérdida y restitución del rango universitario del Trabajo Social en Chile, 1980-2008. En M. GONZALEZ (Eds.) *Historias de Trabajo Social en Chile, 1925-2008, contribución para nuevos relatos*, (1a ed., pp. 233-267) Santiago, Chile. Ediciones Técnicas de Educación Superior.
- GONZALEZ, M.** (2010) La aspiración por encontrar un "verdadero Trabajo Social", hipótesis acerca de la relación teoría-práctica en el Trabajo Social académico chileno de los años 70. En M. GONZALEZ (Eds.) *Historias de Trabajo Social en Chile, 1925-2008, contribución para nuevos relatos*, (1a ed., pp. 129-159) Santiago, Chile. Ediciones Técnicas de Educación Superior.
- GRASSI, E.** (2011) La producción en investigación social y la actitud investigativa en el Trabajo Social, en *Revista de Debate Público*. P. 127-139.
- GRASSI, E.** (1995) "Trabajo Social e Investigación, una relación necesaria" en *Perspectivas Revista de Trabajo Social*, p. 38-47.
- ILLANES, M.** (2006) *Cuerpo y Sangre de la política chilena, la construcción histórica de las visitadoras sociales (1887-1940)*. Santiago: Lom Ediciones.
- MATUS, T, AYLWIN, N. & FORTTES, A.** (2004). *La reinvención de la memoria, Indagación sobre el proceso de profesionalización del Trabajo Social chileno 1925-1965*, Santiago de Chile: Ediciones UC.
- MATUS, T.** (2012) *La gestión de la intervención social* EN: MATUS, Teresa (ed). Proyecto Fondef: Avanzar en Calidad. Volumen 1: Desarrollo de un Modelo de Gestión de Calidad para Programas Sociales, Santiago, Editorial Librosdementira Ltda, 161-207.
- PAROLA, R.** (2009) *Producción de conocimiento en Trabajo Social. Una discusión acerca de un saber crítico sobre la realidad social*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Espacio.
- RUBILAR, G.** (2013) Repertorios y aproximaciones biográfico-narrativas. Testimonios y análisis de prácticas investigativas en trabajadores sociales [80 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 14(2), Art. 2. SCRIBANO, A. (2008) El proceso de investigación social cualitativo. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- RUBILAR, G.** (2009) ¿Cómo hacen investigación los trabajadores sociales? Una primera aproximación a las experiencias de investigación de una generación de profesionales chilenos. *Revista Trabajo Social*, N° 76 p. 17-34.
- ROZAS, M.** (2001) *La intervención profesional en relación con la cuestión social*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- STAKE, R.** (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morat.
- WAINERMAIN, C.** (2001) Capítulo I "Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales" p. 15-40. *La Trastienda de la Investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere S.A.